

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE
SUR L'INTÉGRATION SOCIALE DES ÉLÈVES QUI ONT DES TROUBLES DE
COMPORTEMENT DANS UN CONTEXTE D'INTÉGRATION SCOLAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHANTAL REID

DÉCEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Je leur en suis profondément reconnaissante.

Si j'ai le bonheur de présenter cette étude, c'est grâce à l'appui constant et soutenu de mon directeur, à la fois, directeur de recherche et directeur du Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, monsieur Robert Doré, de concert avec mon co-directeur, monsieur Julien Mercier, professeur, Département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM, pour sa contribution et son expertise en matière d'analyses statistiques.

Monsieur Doré et Monsieur Mercier, un grand merci pour votre aide et vos précieux conseils tout au long de mon parcours.

Je me dois de remercier chaleureusement mon conjoint, Michel Cartier, qui m'a accompagnée et tellement encouragée à persévérer du début à la fin et ma sœur, Sarah, qui m'a épaulée jusqu'au bout pour la mise en pages.

Également, je tiens à remercier les membres du jury, monsieur Jean Bélanger, et monsieur Jean-Marie Honorez, du Département des sciences de l'éducation de l'UQAM, pour le temps consacré à la lecture de ce document.

Finalement, un grand merci à madame Danielle Malette, bibliothécaire de référence, à la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM pour son dévouement.

À vous tous et toutes, encore une fois MERCI! Sans vous je n'aurais jamais pu arriver au but.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Intégration scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement	3
1.2 Objectif de la recherche	7
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	9
2.1 Concepts clés	9
2.1.1 Intégration scolaire	9
2.1.2 Intégration sociale et physique	15
2.1.3 Élève en trouble de comportement	16
2.1.4 Relation maître/élève	20
2.1.5 Gestion de classe	22
2.1.6 Actions posées par l'enseignant	25
2.2 Formulation des questions de recherche	31
CHAPITRE III ÉTUDE 1 : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS	33

3.1	Méthodologie	33
3.1.1	Participants	33
3.1.2	Instruments de mesure	33
3.1.3	Déroulement	34
3.1.4	Plan d'analyse de données	35
3.2	Résultats	36
3.2.1	Analyse des actions qui favorisent l'intégration sociale	37
3.2.2	Actions des enseignants et intégration des TC	42
CHAPITRE IV		
ÉTUDE 2 : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS		69
4.1	Méthodologie	69
4.1.1	Participants	69
4.1.2	Instruments de mesure	69
4.1.3	Déroulement	71
4.1.4	Préparation des données et plan d'analyse	72
4.2	Résultats	73
4.2.1	Nombre d'élèves TC	75
4.2.2	Actions des enseignants et intégration des TC	75
4.2.3	Lien entre le nombre d'élèves TC dans une classe et leur acceptation sociale	82
CHAPITRE V		
DISCUSSION		85
5.1	Différentes actions proposées dans la littérature en lien avec l'étude 1	85

5.1.1 Liens entre la présente recherche et les recherches antérieures.....	96
5.1.2 Actions ne faisant pas partie des références littéraires.....	97
5.2 Impact concernant les actions posées par l'enseignant et le nombre d'élèves intégrés en lien avec l'étude 2	100
5.3 Limites et forces de la recherche	102
CONCLUSION	105
RÉFÉRENCES	107
APPENDICE A PROTOCOLE D'ENTREVUE	118
APPENDICE B QUESTIONNAIRE POUR L'IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES	124
APPENDICE C TEST SOCIOMÉTRIQUE	130

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Résultats statistiques au test sociométrique	83
4.2	Résultats statistiques des scores d'acceptation des élèves TC	84

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Variation des stratégies pédagogiques pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves qui ont des troubles de comportement	38
3.2 Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions	43
3.3 Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard	49
4.1 Nombre d'actions différentes posées par les enseignants pour favoriser l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire (m = 7,2, e.t. = 3,76)	74
4.2 Scores des élèves TC en classe ordinaire au test sociométrique	76
4.3 Relation entre les actions et l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	78
4.4 Lien entre la présence de variations des stratégies pédagogiques sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	79
4.5 Lien entre la présence de variations temps/espaces sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	79
4.6 Lien entre la présence d'interventions auprès de l'élève TC sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	80
4.7 Lien entre la présence d'interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	80
4.8 Lien entre la présence d'interventions auprès des autres élèves sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	81

4.9	Lien entre la présence de rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	81
4.10	Lien entre la présence de suivi de l'élève en intégration sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire	82
5.1	Compilation des actions rapportées et recensées	87

RÉSUMÉ

Au cours des 15 dernières années, le nombre d'élèves avec des troubles de comportement a triplé. Une des principales préoccupations du monde scolaire se situe au niveau des élèves qui manifestent ce type de problème.

Malgré ce fait, peu d'études proposent des informations concernant la nature des actions que l'enseignant entreprend pour favoriser l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire. Afin de pallier à ce manque, l'objectif des deux études qui constituent ce mémoire est de mieux comprendre certains facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'élève ayant des troubles de comportement en classe ordinaire, à savoir, l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant afin de faciliter l'intégration sociale ainsi que le nombre d'élèves TC intégrés en classe ordinaire.

La première étude identifie un répertoire d'actions posées par les enseignants. Dans ce contexte, 15 enseignants de la troisième à la 6^e année du primaire ont participé à une entrevue afin d'identifier les différentes actions parmi lesquelles trois enseignants juges hors de notre échantillon ont validé et retenu 51 actions favorables à l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire.

La deuxième étude examine l'impact des actions sur l'intégration sociale des élèves TC. Elle vise également à estimer la relation entre le nombre d'élèves TC dans une classe ordinaire et l'intégration sociale de ceux-ci. Afin de réaliser cette étude, l'utilisation d'un test sociométrique a été faite auprès de 15 groupes d'élèves de classe ordinaire incluant 28 élèves TC intégrés relevant des 15 enseignants participants.

Ce travail en deux études regroupées dans un devis à méthodes mixtes se démarque par sa spécificité d'avoir intégré une approche quantitative et une approche qualitative.

Le principal résultat de l'étude 1 consiste en une liste de nouvelles actions favorisant l'intégration sociale des élèves TC qui viennent s'ajouter à celles proposées dans la littérature et celui de l'étude 2 révèle la relation entre le nombre d'élèves TC intégrés dans une classe ordinaire et leur degré d'acceptation sociale. L'impact des actions de l'enseignant sur la qualité de l'intégration sociale d'élèves TC n'a pu être démontré statistiquement.

INTÉGRATION - SCOLAIRE – SOCIALE - COMPORTEMENT – ACTIONS

INTRODUCTION

La problématique des jeunes ayant des difficultés de comportement est complexe, tout autant que les conditions nécessaires pour les prévenir ou les atténuer. L'école a pour mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser les élèves. Pour certains jeunes qui présentent des difficultés de comportement, elle représente une chance unique de développer les compétences nécessaires à leur réussite éducative.

Il se peut que plusieurs facteurs influencent la qualité de l'intégration sociale en classe ordinaire des élèves présentant des troubles de comportement. Ces différents facteurs peuvent être, par exemple, les autres élèves, le ou les enseignants et enfin l'école.

Soulignons que la présente étude repose sur un modèle différent de celui de « l'élève seul architecte de ses difficultés sociales » souvent utilisé de manière implicite dans les recherches sur les relations sociales des élèves (Hymel et al., 1990). Selon ces auteurs, dans ce dernier modèle, seules les caractéristiques individuelles influencent la qualité de l'intégration sociale de l'élève et ces caractéristiques individuelles ont le même impact sur l'intégration dans tous les environnements.

Dans le but d'apporter un autre éclairage, la présente recherche vise à vérifier si les actions que pose l'enseignant pour favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves TC peuvent avoir une influence, un rôle important.

Le présent mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre traite de la problématique concernant l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement et il se termine par l'objectif de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, les concepts d'intégration scolaire, sociale et physique d'élèves en trouble de comportement, de relation maître/élève et de gestion de classe y sont définis. De plus, une revue de textes d'opinions et de résultats de recherche concernant les actions que pose un enseignant qui facilitent l'intégration sociale est présentée. Ce deuxième chapitre se termine par la formulation de questions de recherche qui donnent lieu à deux études.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie et les résultats de notre première étude. La population à l'étude, les instruments de mesure, le déroulement incluant les considérations éthiques, l'analyse de données et les résultats qui en découlent composent ce chapitre.

Le quatrième chapitre porte sur la méthodologie et les résultats de notre étude 2 selon la même structure que le chapitre précédent. La population à l'étude, les instruments de mesure, le déroulement et les considérations éthiques, l'analyse de données et les résultats statistiques y sont décrits.

Le cinquième chapitre fait état des réponses aux questions qui ont guidé notre recherche et il présente une discussion intégrée des résultats des deux études à la lumière des textes recensés. Ce chapitre se termine par les limites et forces de la recherche.

La dernière partie présente une conclusion. Elle résume le travail amorcé et elle propose des pistes pour les recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Intégration scolaire des élèves ayant des difficultés de comportement

La présente étude s'intéresse à l'importance du phénomène de l'intégration, plus particulièrement aux différentes approches favorisant l'intégration sociale des élèves ayant des problèmes de comportement.

Au cours des dernières années, les réflexions en matière d'intégration et la diversité des pratiques en milieu scolaire ont entraîné des modifications voire des préoccupations différentes en matière d'adaptation scolaire.

Ainsi, une des préoccupations du milieu scolaire est celle des élèves qui manifestent des problèmes de comportement; celle-ci s'est accrue au cours des dernières années (Desbiens et al., 2000).

Parmi les éléments ayant pu y contribuer, signalons le nombre sans cesse grandissant des jeunes en difficulté. Au primaire, le nombre d'élèves ayant des difficultés de comportement a triplé au cours des quinze dernières années, passant de 0,78% en 1984-1985 à 2,50% en 1999-2000 (soit de 4 170 à 14 145 en chiffres absolus) (MEQ, 2000).

Or, ces statistiques ne reflètent que partiellement l'ampleur réelle du phénomène. Sur le terrain, les milieux scolaires confirment que, par manque de temps et de ressources, seuls les élèves pour lesquels il est urgent d'intervenir sont formellement déclarés au MEQ (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Les modifications apportées à la politique de l'adaptation scolaire ont été celles des définitions de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

(EHDA) (MEQ, 2000). Ainsi, les anciennes définitions d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été remplacées par une catégorie plus vaste appelée «élèves à risque» qui invite davantage à une prise en considération de l'élève et de ses difficultés à toutes les étapes de son développement (MEQ, 2001).

Toujours selon le MEQ (2001), l'identification d'un élève présentant des troubles de comportement peut se faire en cours de cycle. Elle est faite par le psychologue de l'école à la suite du signalement par l'enseignant et selon le processus mentionné dans le prochain chapitre.

Mentionnons que la situation des élèves présentant des troubles de comportement est inquiétante sous plusieurs aspects. Ils réussissent moins bien au plan scolaire, s'absentent de l'école régulièrement et manifestent des difficultés importantes au plan de leur intégration sociale (MEQ, 1999). Aussi, de tous les élèves en difficulté, ceux qui manifestent des problèmes de comportement sont les moins populaires (Desbiens et al., 1998; Royer et al., 1997).

De plus, l'Institut de la statistique du Québec (2001) nous indique que les enfants les plus touchés par les troubles de comportement et d'apprentissage sont ceux issus de familles qui se situent dans une catégorie socio-économique « moins favorable ». Enfin, les données révèlent qu'en 1998, la plupart des enfants de cinq à quatorze ans qui présentent de tels troubles sont, pour 20% d'entre eux, scolarisés en classe spéciale ou dans une école spéciale.

Malgré cette affirmation, l'école demeure un endroit de socialisation important et une des préoccupations, tirée du credo de l'école québécoise, est : instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses (MEQ, 1997). Donc, si l'école socialise les élèves dans l'ensemble de son espace, la partie la plus significative de cette socialisation se passe souvent dans le groupe classe, par la réalité implicite et explicite des curriculum, mais

aussi par l'entremise de la microsociété qui l'habite avec les acteurs principaux que sont l'enseignant et le groupe de pairs constitué par les élèves (Kanouté, 2002). Un aspect important de la situation des élèves ayant un trouble de comportement porte sur leur intégration dans les écoles et les classes ordinaires.

Selon Moreau (1995), les commissions scolaires se donnent comme objectif d'offrir, dans la mesure du possible, les services éducatifs en classe ordinaire pour l'ensemble des élèves de leur territoire et dans ce cadre, les enseignants des classes ordinaires héritent du mandat d'accueillir dans leur classe des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. L'enseignant de la classe ordinaire se voit ainsi confier le rôle d'assurer une part importante de services éducatifs à ces élèves (Moreau, 1995).

En effet, cet aspect de la situation des élèves a certainement constitué l'enjeu majeur des revendications des organismes représentant ces élèves au cours des dernières années. On constate que de 1990 à 1998 le pourcentage des élèves à risque intégrés en classe ordinaire ayant une difficulté d'ordre comportemental au primaire est passé de 63% à 74,4%. Ces données permettent de constater que le taux d'intégration en classe ordinaire est en progression (MEQ, 1999).

Ce type de données est particulièrement intéressant dans le contexte où l'école doit faire des efforts supplémentaires pour assurer la qualification des élèves et conduire le plus grand nombre au succès. Ceci dit, il est important de souligner que nous remarquons des taux de réussite particulièrement faibles chez les élèves ayant un trouble de comportement (14,9%) (MEQ, 1999). Par ailleurs, certaines études font état de deux types de facteurs qui peuvent influencer la qualité de l'intégration sociale des élèves TC, à savoir, le nombre d'élèves TC dans une même classe et les actions posées par l'enseignant de classe ordinaire afin de faciliter l'intégration sociale de l'élève TC. Ces études indiquent notamment que les enseignants des classes ordinaires sont plus irritables et plus critiques envers les élèves intégrés

qu'envers les élèves ordinaires (Siperstein et Goding, 1983). L'enseignant exerce un rôle de leader et de modèle et en agissant ainsi, il peut influencer négativement les élèves ordinaires envers les élèves intégrés et, par le fait même, miner la qualité de l'intégration sociale ainsi que la qualité de l'intégration des élèves TC.

D'autres études, expérimentales cette fois, montrent que le simple fait pour l'enseignant de féliciter en classe les élèves ordinaires rencontrant des difficultés dans les relations avec leurs pairs contribue à améliorer le statut social de ces élèves (Retish, 1973; Tyne et Flynn, 1979).

Maintenant, sur un mode plus anecdotique, Hopmeyer et Asher (1997) décrivent brièvement le cas d'une enseignante de classe ordinaire ayant réussi, par des efforts incessants, à faire en sorte qu'une élève intégrée dans sa classe soit très appréciée de ses compagnons de classe. Les quelques données disponibles suggèrent que les actions de l'enseignant exercent une influence significative sur l'intégration sociale des élèves TC.

Malheureusement, peu d'études offrent des renseignements sur la nature des actions que l'enseignant entreprend pour favoriser l'intégration sociale. Il est clair, d'après ce qui précède, que l'enseignant peut favoriser l'intégration sociale d'un élève TC en interagissant positivement en classe avec lui, par exemple, en le félicitant devant la classe et en évitant d'être trop souvent distant, irritable ou critique à son égard. En agissant de manière positive envers l'élève intégré, l'enseignant incite les élèves ordinaires à adopter une conduite similaire. Il est donc vraisemblable que l'enseignant favorise cette intégration en véhiculant explicitement aux élèves ordinaires le message que l'élève TC a sa place en classe. Un autre type de facteur qui peut favoriser la qualité d'intégration sociale de l'élève TC est le recours par l'enseignant à une pédagogie de nature coopérative (Ballard et al., 1977).

Cette pédagogie entraînerait des activités de nature coopérative au cours desquelles tant l'élève TC que l'élève ordinaire aurait un rôle qui lui serait confié. Ceci permettrait une interaction positive dans un cadre structuré et favoriserait la qualité d'intégration.

En d'autres termes, l'enseignant doit structurer des occasions d'interactions positives entre l'élève TC et ses compagnons de classe plutôt que simplement présumer que ces interactions se feront naturellement sans intervention de sa part.

Pour terminer, il est important de distinguer ici les attitudes générales des enseignants face à l'intégration des actions spécifiques qu'ils entreprennent pour faire la promotion d'un élève TC en particulier. Les liens entre ces deux dimensions sont indirects et complexes. Un enseignant peut considérer que les personnes présentant des troubles de comportement doivent avoir une place dans l'ensemble des aspects de la vie en société, tout en ne posant aucune action concrète pour favoriser l'intégration d'un élève TC dans sa classe (Fishbein et Ajzen, 1974). À l'inverse, un enseignant peut entretenir une attitude négative face à l'intégration sociale en général mais faire un excellent travail de promotion de l'intégration dans sa classe. Une attitude qui ne se traduit pas en action n'a pas d'impact. Il est donc plus pertinent, dans le cadre de la présente recherche, de se centrer directement sur les actions de l'enseignant.

1.2 Objectif de la recherche

L'objectif de la présente recherche est de mieux comprendre certains facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'élève ayant un trouble de comportement en classe ordinaire, à savoir l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant afin de faciliter l'intégration sociale ainsi que le nombre d'élèves TC en classe ordinaire. Afin de pouvoir améliorer l'intégration sociale de l'élève TC en classe ordinaire, il est important de comprendre la nature des facteurs qui l'influencent.

Malheureusement, il n'existe que très peu d'études pouvant orienter de telles interventions. La présente recherche vise à combler en partie cette lacune. Deux études sont réalisées. La première vise à établir le répertoire d'actions typiques des enseignants du primaire et la deuxième vise à examiner l'impact des actions sur l'intégration sociale des élèves TC. L'étude vise aussi à examiner la relation entre le nombre d'élèves TC dans une classe ordinaire et l'intégration sociale de ceux-ci.

Dans la mesure où des actions sont posées par l'enseignant, l'impact de ces actions pourrait démontrer aux enseignants de classe ordinaire qu'ils peuvent, dans certains cas, influencer de manière positive la qualité de l'intégration sociale de l'élève TC.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Concepts clés

L'étude d'une telle problématique concernant l'importance du phénomène de l'intégration relié aux différentes approches favorisant l'intégration sociale des élèves ayant des problèmes de comportement en classe ordinaire met tout particulièrement en évidence l'importance de définir certains concepts. Ci-après les concepts clés retenus : intégration scolaire, intégration sociale et physique, élève en trouble de comportement, relation maître/élève, gestion de classe (catégories variables) et actions posées par l'enseignant.

2.1.1 Intégration scolaire

Historiquement, le terme intégration a été utilisé dans un but de démarcation des pratiques de ségrégation qui consistaient à regrouper à l'écart de l'enseignement ordinaire les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA).

Il semble opportun, avant d'entrer en la matière, de faire un bref rappel de l'histoire récente de l'intégration scolaire et par la suite, les réalités de l'intégration scolaire nous amèneront à dégager deux approches : l'approche « mainstreaming » et l'approche « inclusive » (Doré et al., 1996). Celles-ci comportent des philosophies et des modes d'organisation pédagogique différents.

La notion d'intégration scolaire est un construit historique qui est apparu à la fin des années '60, qui se révèle tributaire des façons nouvelles de considérer la société, l'école et tout particulièrement, certaines populations historiquement

marginalisées. Avant 1960, la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) n'était pas reconnue comme essentielle à leur développement. Dans ce sens, peu d'efforts étaient faits afin de leur offrir des services scolaires (Scheerenberger, 1983).

Il faudra attendre 1964 pour que la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (1965) dans la Province de Québec (Rapport Parent) reconnaisse les droits des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et l'éducation pour tous les enfants quelle que soit leur condition. Les services éducatifs se sont alors développés en raison de différents facteurs favorables dont le transfert des services scolaires spécialisés qui étaient sous la gouverne du Ministère des Affaires sociales au Ministère de l'Éducation et la responsabilisation des commissions scolaires envers les EHDA.

L'actualisation de cette politique a d'ailleurs constitué la raison d'être de la formation d'une mission connue sous le nom de Mission interministérielle du Ministère des Affaires sociales et du Ministère de l'éducation [mission MAS-MEQ] pour la scolarisation optimale des enfants des établissements du Ministère des Affaires sociales » (COPEX, 1976).

Les changements dans le système d'éducation au Québec surviendront avec la parution du rapport COPEX en 1976. Ce rapport vient dénoncer l'existence d'un système parallèle pour les EHDA et leur catégorisation à partir d'un modèle médical qui ne tient pas compte des habiletés de chacun.

La tendance à effectuer un étiquetage catégoriel des enfants a entraîné une division catégorielle des services. Elle a favorisé l'apparition, le développement et le maintien d'un système d'enseignement spécial qui a permis l'émergence des écoles spéciales et surtout la multiplication des classes spéciales (COPEX, 1976). Afin de briser l'existence de ce système parallèle, le rapport COPEX (1976) propose de créer un seul système d'enseignement. Tous les services sont donc regroupés dans un système qu'il nomme système en cascade emprunté au modèle américain de

Gearheart en 1974. Ce modèle prend en considération l'intégration des élèves en difficulté dans le cadre le plus normal possible en leur offrant une gamme de services allant de l'enseignement en classe ordinaire à l'enseignement à l'intérieur d'un centre hospitalier. Selon ce modèle, le placement des EHDAA en milieu ordinaire est priorisé à l'exception de ceux qui présentent des besoins plus impérieux demandant des mesures spéciales (Goupil et Boutin, 1983).

En ce sens, Lusthaus et Lusthaus (1992) mentionnent que le système en cascade devrait permettre aux élèves qui reçoivent des services ségrégués d'accéder le plus rapidement possible à des services moins ségrégués ou à la classe ordinaire.

À partir du rapport COPEX, le Ministère de l'Éducation (MEQ) reconnaît l'importance du développement intégral de la personne et de son insertion sociale. Le MEQ (1979) officialise ce modèle intitulé « L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action, une prise de position faisant de l'intégration scolaire un moyen qu'on doit privilégier pour favoriser l'intégration sociale ». Le MEQ entend sensibiliser les instances scolaires à l'importance de l'intégration des élèves en difficulté.

Au fil des ans, alors que les recherches et les expérimentations évoluaient, la terminologie de l'intégration s'est enrichie mais en même temps donna lieu à une confusion accrue, surtout en français, par exemple, le mot « intégration » y traduit plusieurs termes anglais (Doré et al., 1996).

En ce sens, Crawford et al. (1992) apportent une vision à l'intégration scolaire en la définissant d'abord comme une question de justice sociale. Celle-ci reposerait, selon ces auteurs, sur un ensemble de valeurs et de principes égalitaires qui visent à assurer à tous des possibilités optimales de dignité, de satisfaction des besoins fondamentaux, de développement et de participation à la vie de la communauté. Tous ces changements ont donné naissance au concept d'intégration-mainstreaming

qui prévoit que les élèves en difficulté recevront des services répondant à leurs besoins et le plus près possible de la norme (Doré et al., 1996). Ce concept remet en question le système d'éducation spéciale qui ne semble plus répondre aux besoins de la clientèle qu'il dessert.

Au cours des années 1970, la notion d'intégration « mainstreaming » exprime l'objectif visé pour tous les élèves handicapés ou en difficulté. Cette approche se veut donc une réaction à la ségrégation des élèves en difficulté et dont le rapport COPEX est la concrétisation. Elle a pris naissance à partir de différentes sources : la normalisation est la source la plus significative. Le principe de normalisation a été développé en Scandinavie par Nirje (1969) et véhiculé en Amérique du Nord par Wolfensberger (1972). Ce principe tend à permettre aux EHDAA d'avoir accès à des conditions et des modèles de vie comparables à ceux de l'ensemble des personnes dans la société (Bank-Mikkelsen, 1976). Il repose sur les caractéristiques qui suivent :

D'abord, chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible et a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée. Par ailleurs, il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs appropriés aux besoins individuels des élèves (classe ordinaire, classe spéciale, école spéciale). Les élèves « spéciaux » doivent le plus possible être éduqués avec des élèves « normaux »; la scolarisation de l'élève ayant des besoins particuliers en classe ou en école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu ordinaire auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés (Doré et al., 1996).

Le principe de normalisation, selon Wolfensberger (1980), vise, dans la mesure du possible, à rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société. Dans le domaine scolaire, le principe de normalisation et son corollaire de l'intégration-mainstreaming entraînent

des modifications radicales : l'accès à l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté doit se concrétiser par une formation adaptée à leurs besoins, en particulier par des plans de service individualisé, offerte dans un environnement « le plus normal possible ».

Cependant, au début des années 80, différentes critiques sont émises concernant le modèle en cascade. En effet, le fait qu'il ne réponde pas aux attentes, cela a donné naissance à un nouveau concept appelé « inclusion » qui vient bouleverser notre façon de percevoir les EHDAA en milieu ordinaire. Stainback et al. (1992) en donnent une définition qui permet de mieux en comprendre le sens. Le concept d'inclusion reflète plus clairement et précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et classe de quartier et non seulement placés dans le cadre scolaire normal (mainstream).

Notamment, le terme intégration est abandonné puisqu'il implique un but de réinsertion d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le cadre normal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu; l'inclusion vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire.

De plus, les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence.

On observe un changement de perspective, car on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés; on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives (Lusthaus, 1992).

Donc, l'éducation inclusive est fondée sur le principe que le droit à l'éducation est un droit humain fondamental qui doit se traduire par l'accès de tous aux

ressources éducatives destinées à tous. L'éducation inclusive cherche donc à développer chez tous, le sens d'appartenance à la communauté et à favoriser l'existence d'un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous. De plus, puisque la classe ordinaire devient le lieu d'appartenance, il faut alors envisager la fusion du système de l'enseignement spécial avec celui de l'enseignement ordinaire. Cette approche ramène à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier (Stainback et Stainback, 1992).

Au Canada, le Nouveau-Brunswick, les Territoires du Nord-Ouest et la Colombie britannique sont les seules provinces à adopter une approche d'inclusion. La loi 85, du Nouveau-Brunswick de 1986, indique clairement que l'inclusion est le seul moyen de scolarisation des élèves en difficulté (Porter et Richler 1992). Un conseil scolaire doit placer les élèves exceptionnels pour qu'ils reçoivent respectivement des programmes et des services d'adaptation scolaire conjointement avec des élèves non exceptionnels, dans les salles de classes ordinaires, dans la mesure où le conseil scolaire tient compte des besoins éducatifs de tous les élèves du Nouveau-Brunswick.

Lors de la *Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité* tenue à Salamanque, en Espagne en 1994, on a fait la promotion de la conception de l'inclusion. Plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organismes internationaux ont adopté conjointement une déclaration sur l'inclusion, dont voici un extrait (UNESCO, 1994).

L'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissance acceptable.

Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et des besoins.

Tous ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant et capable de répondre à ses besoins.

Les écoles ordinaires ayant cette orientation d'intégration constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des collectivités accueillantes, en édifiant une société dans laquelle ils peuvent s'intégrer et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous.

L'organisation *Inclusion internationale* était aussi présente et a créé de son côté une charte de l'inclusion pouvant servir de modèle à toutes les nations.

La nouvelle politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation (1999) maintient une vision inclusive lorsqu'elle reconnaît la nécessité d'adapter la classe ordinaire pour répondre aux besoins des EHDAA qui y sont intégrés. Il ne faut cependant pas croire que cette nouvelle politique propose un virage vers une éducation inclusive.

2.1.2 Intégration sociale et physique

Une définition de l'intégration sociale fondée sur l'appréciation des pairs est pertinente puisque les données disponibles indiquent qu'une présence en classe ordinaire favorise le développement social de l'élève TC seulement si celui-ci interagit fréquemment et de manière positive avec ses pairs (Guralnick et Neville, 1997). En effet, l'intégration sociale consiste à faire interagir l'élève HDAA avec des personnes non handicapées et à le faire participer à des activités sociales normatives en qualité et en quantité (Wolfensberger et Thomas, 1988). Pour bien cerner le concept d'intégration, Wolfensberger et Thomas (1988) mentionnent qu'il est fondamental de faire la distinction entre l'intégration physique et l'intégration sociale.

L'intégration physique présuppose que les élèves se retrouvent dans le même environnement physique que la population en général et le second, intégration sociale, que ces élèves prennent part aux interactions et interrelations sociales qui

sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normatives et dans des établissements et contextes valorisés ou au moins normatifs (Wolfensberger et Thomas, 1988).

2.1.3 Élève en trouble de comportement

Selon sa position épistémologique, selon le courant où il se situe et selon ses objectifs, chaque auteur propose son explication, sa typologie, sa liste de catégories ou de comportements des élèves en trouble de comportement.

Ainsi, Kauffman (1993), décrit sept types de troubles de comportement, cernés à partir des réactions de l'enfant sur-réactif et sous-réactif. Cette typologie de Kauffman (1993) a plus ou moins remplacé, dans les documents de référence sur l'adaptation scolaire, la classification des difficultés comportementales tandis que Stott (1975) distingue les comportements sur-réactifs (hostilité, inconséquence), des comportements sous-réactifs (timidité, dépression, retrait). En fait, il apparaît que dans la majorité des typologies, des classifications et des définitions de problèmes de comportement, on retrouve presque toujours cette distinction : comportements sur-réactifs et comportements sous-réactifs.

Cependant, cette dernière distinction prend parfois différentes formes. Ainsi, on parle d'élèves perturbateurs ou d'élèves perturbés; d'élèves qui nuisent à leur propre développement et à celui d'autrui ainsi qu'à l'organisation de la classe.

Quant aux problèmes de discipline ou aux problèmes de développement, si on se place du point de vue de l'élève, on parle alors de l'élève qui éprouve des difficultés d'ordre comportemental qui l'empêchent de se développer et qui a besoin d'aide. Par contre, si on se place du point de vue de l'enseignant, on parle cette fois de l'élève qui éprouve des difficultés d'ordre comportemental qui nuisent aux autres élèves de la classe et à l'enseignant. Dans ce dernier cas, l'élève a besoin d'encadrement.

Selon Gordon (1974), le problème appartient à l'élève lorsque son comportement l'empêche de satisfaire ses propres besoins, en l'occurrence, dans le contexte éducationnel, son besoin de faire des apprentissages. Le problème appartient à l'enseignant quand le comportement de l'élève empêche l'enseignant de satisfaire ses besoins, notamment, celui d'enseigner. Le problème appartient aux deux quand le comportement empêche l'élève d'apprendre et l'enseignant d'enseigner.

Évidemment, dans la réalité, les catégories ne sont pas entièrement fermées, mais on s'attarde à la prévalence de l'appartenance. Par conséquent, la définition du problème de comportement dans le contexte de l'école pourrait être la suivante : un problème de comportement est un comportement qui empêche l'élève de satisfaire ses besoins (celui d'apprendre) et/ou, un comportement qui empêche l'enseignant de satisfaire ses besoins (celui d'enseigner).

Quant à la définition du MEQ (2000), elle comporte différents éléments. Le premier est à l'effet que l'on doive considérer le fonctionnement global de l'élève. C'est une équipe multidisciplinaire qui doit faire l'évaluation du fonctionnement global. L'équipe multidisciplinaire comprend au moins un professionnel de la consultation (travailleur social, psychologue, psychoéducateur). Le deuxième élément comprend l'évaluation qui doit se faire au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation.

Il s'agit de grilles d'observation remplies par l'enseignant ou par le personnel professionnel, des échelles comportementales, des enquêtes sociométriques, des entrevues structurées réalisées par un membre de l'équipe professionnelle (psychologue, travailleur social, psychoéducateur) et des tests psychométriques standardisés, de type projectif ou autre.

Quant au troisième élément, d'après le MEQ (2000), il est primordial que des mesures d'aide soutenues aient été offertes ainsi qu'un encadrement spécialisé et

systematique avant de conclure qu'un élève a des troubles de comportement. Le MEQ (2002) définit les caractéristiques d'un élève TC comme suit :

Dans un premier temps, nous retrouvons les comportements sur-réactifs, tels que paroles et gestes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, de refus persistants d'encadrement. Le trouble dit « sur-réactif » se caractérise par une activité perturbatrice qui se manifeste par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité. La fréquence de ces comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale est élevée depuis plusieurs années. Il s'agit de comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques. Les troubles de comportement mentionnés sont tels qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoire l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école.

Dans un deuxième temps, nous retrouvons les comportements sous-réactifs, tels que manifestation de peur excessive de comportements anormaux, de passivité, de dépendance et de retrait. La sous-réactivité se caractérise par de la timidité, de l'inhibition et de l'isolement social.

Mentionnons que dans les années antérieures à 1999, le ministère de l'Éducation attribuait le code 12 aux élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement.

Comme le stipule la politique de l'adaptation scolaire (1999), la catégorie « Élèves à risque » est remplacée par la mention « Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage », sous l'acronyme EHDAA. Mais, dans le cadre d'une gestion interne, une des commissions scolaires située au Nord de Montréal conserve cette catégorie en inscrivant, si tel est le cas, près du nom des élèves identifiés TC (trouble de comportement) ou RA (retard d'apprentissage) sur la liste émise à l'intention des enseignants en début d'année. Pour certaines écoles primaires situées au Nord de Montréal, la psychologue procède à l'identification des élèves selon les critères, bien précis, fixés par le Ministère (MEQ, 2001), soit :

- La persistance, les comportements dérangeants doivent être présents entre trois et six mois.
- La constance, les problèmes de comportement doivent être présents dans au moins trois environnements ou plus, pas seulement en classe.
- La fréquence, les comportements difficiles doivent se manifester de façon continue, c'est-à-dire plusieurs fois par jour ou de trois à quatre incidents critiques par semaine.
- L'intensité, les conséquences de ces comportements perturbent gravement l'élève ou son entourage en nuisant à ses apprentissages ou à sa scolarisation.

Ensuite, l'élève doit avoir eu un plan d'intervention avant d'être identifié et plusieurs moyens doivent avoir été mis en place afin d'aider cet élève selon deux niveaux d'interventions, lesquels représentent le questionnaire que la psychologue remet aux enseignants avant de procéder à l'identification de l'élève TC (Appendice B). Ce questionnaire fait part des critères et des moyens selon les deux niveaux d'interventions. Un élève doit correspondre à tous les critères pour obtenir et conserver la cote « TC ».

Cependant, il semble important de mentionner qu'aux fins de la déclaration des effectifs scolaires du MEQ, l'identification de ces élèves n'est plus exigée. Par contre, l'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves identifiés à risque demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d'intervention. Cependant, cette évaluation pourra être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative que vers la recherche d'un diagnostic précis.

La notion d'élève à risque repose donc sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits en « difficulté » dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins.

Cette notion repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive.

2.1.4 Relation maître/élève

Les relations entretenues avec les adultes offrent aux élèves des exemples pour leurs interactions avec d'autres élèves. Une relation positive entre un enseignant et un élève offre un modèle positif à l'élève pour entrer en relation avec ses pairs.

Selon Fields et Boesser (2002), les interactions entre les élèves à l'intérieur de la classe reflètent les interactions entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, un enseignant se montrant attentionné et respectueux envers ses élèves augmente la probabilité de voir apparaître des comportements et des attitudes de respect entre ses élèves.

Dans un autre ordre d'idée, Schneuwly et Bronckart (1985), mentionnent que dans un premier temps, l'enfant apprend à se conformer à des règles externes. L'apparition de l'autorégulation volontaire du comportement comme fonction intériorisée de l'enfant se fait dans un deuxième temps. À l'intérieur de la relation entretenue avec les élèves, l'enseignant peut leur permettre d'être autonomes et de s'exprimer, tout en les guidant, afin de parfaire leurs compétences sociales.

De son côté, Pianta (1998) mentionne que bien que ces compétences soient importantes pour le développement de l'enfant, tous les élèves ne maîtrisent pas les mêmes compétences au même moment et au même rythme (Essa, 1996). Chaque enfant est différent et le comportement de l'enseignant peut différer d'un enfant à l'autre. Par exemple, l'enseignant peut porter une attention particulière et expliquer davantage à un enfant présentant des difficultés d'apprentissage.

À l'inverse, il peut stimuler un élève ayant de bonnes habiletés académiques en le laissant faire par lui-même une démarche complète de résolution de problème, ce qui l'encouragerait à acquérir une meilleure autonomie. Un enfant présentant des troubles de comportement aura besoin d'une structure plus ferme et d'un meilleur encadrement au niveau comportemental qu'un enfant adoptant une conduite appropriée en classe. L'enseignant ne peut que rester attentif aux divers besoins de l'élève pour lui permettre de s'épanouir harmonieusement à sa pleine capacité.

Selon Bar-Tal et Bar-Tal (1986), les attentes du groupe exercent une profonde influence sur le comportement de ses membres. Dans ce contexte, plusieurs éléments influencent le comportement d'un enfant en classe. La tâche à accomplir, les pairs qui l'entourent de même que l'attitude de l'enseignant et son style disciplinaire, en sont quelques exemples.

L'influence de l'enseignant sur l'élève est la plus considérable Gonzalez-Mena (2001) puisqu'il est le premier responsable des activités et du climat de classe. Par conséquent, le contexte relationnel joue un rôle clé dans l'adaptation de l'enfant et le développement de compétences scolaires et sociales (Dumont et Moss, 1992; Pianta, 1998).

À l'intérieur de chaque compétence à développer le contexte et surtout la relation entre l'adulte et l'enfant peuvent faciliter ou entraver l'adaptation et la compétence de l'enfant (Pianta, 1998). Par exemple, un élève qui progresse dans une bonne relation avec son enseignant peut se référer à ce modèle d'interaction positif pour entrer en relation avec ses pairs. Dans le cas contraire, un élève qui vit un rapport nébuleux avec son enseignant peut projeter ce modèle d'interaction dans ses relations avec ses pairs. Or, la qualité du lien entre l'enseignant et l'élève devient un facteur déterminant dans le développement des compétences et le cheminement scolaire et social de l'enfant. Ainsi, la relation entre l'enseignant et l'élève semble avoir un impact sur le comportement des élèves en classe.

À cet effet, une étude effectuée par Pace et al. (1999) auprès de 43 élèves de neuf à treize ans montre que plus les problèmes émotionnels et comportementaux des élèves s'aggravent, plus l'évaluation de l'élève par l'enseignant est négative. L'augmentation des problèmes extériorisés entraîne d'ailleurs plus de rejet des enfants par les enseignants (Pace et al., 1999; Marshall, 1972).

Cette constatation est inquiétante puisque Birch et Ladd (1998) ont montré qu'une relation de conflit est associée à un déclin des comportements prosociaux de l'enfant au fil du temps. Une relation négative pourrait donc augmenter l'utilisation de tactiques agressives chez l'enfant, entraînant des difficultés à former et à maintenir de bonnes relations avec les autres. Ceci engendrerait un cercle vicieux de difficultés comportementales et relationnelles. Donc, pour Birch et Ladd (1998), la relation entre l'enseignant et l'élève aurait un impact direct sur les troubles de comportement des enfants en classe. En somme, le rôle de premier plan joué par l'enseignant semble tenir une influence sur l'adaptation de l'enfant. De ce fait, plusieurs chercheurs ont étudié le rôle de l'enseignant et la relation entre l'enseignant et l'élève dans l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant.

Ces chercheurs ont identifié la contribution de l'enseignant dans le cheminement et l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant en fonction de la qualité de sa relation établie avec l'élève. Ainsi, pour assister l'élève dans son cheminement scolaire, l'enseignant peut être vigilant envers les élèves présentant des troubles de comportement et tenter d'établir une relation positive avec eux.

2.1.5 Gestion de classe

Lorsque nous parlons de gestion de classe, nous faisons référence à l'organisation de la classe. Duke (1979) mentionne que la fonction de gestion de classe est un ensemble des moyens et des procédures nécessaires pour établir et maintenir un environnement à l'intérieur duquel l'enseignement et l'apprentissage

sont réalisables. Au-delà des moyens pour maintenir un environnement propice à l'apprentissage, Doyle (1986) ajoute que la gestion de classe vise à organiser la vie du groupe/classe, à établir des règles et des procédures, à réagir aux comportements inadéquats, à superviser et donner le rythme aux événements qui surviennent dans la classe. Ce même auteur mentionne que le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant (le degré de coopération est fonction de la qualité de l'ordre social instauré dans la classe) est un indicateur d'une bonne gestion.

Selon Johnson et al., in Duke (1979), nous retrouvons huit fonctions organisationnelles qui requièrent la gestion chez les enseignants. D'abord, ils doivent planifier, organiser, coordonner, diriger, contrôler, communiquer, entretenir et finalement alimenter. Ces huit fonctions impliquent la manipulation de certaines variables qui sont le temps, l'espace, les personnes, le matériel, l'autorité, la responsabilité et enfin les récompenses et les punitions.

Ces variables que nous retrouvons à l'intérieur d'un grand nombre d'organisations/contextes à l'intérieur de l'école, dans l'école à l'extérieur de la classe, dans la classe sans élève, en présence des élèves hors de l'enseignement mais dans le cadre de la vie sociale, en présence des élèves les encourageant à s'auto-discipliner en dehors des situations d'apprentissage et finalement en situation d'enseignement (Johnson et al., in Duke 1979).

De plus, lorsque nous parlons de gestion de classe, nous retrouvons la promotion de certaines valeurs : - l'atteinte effective des objectifs - l'efficacité - le respect des personnes - l'intégrité personnelle - l'auto-détermination - la cohésion du groupe, à travers la résolution de certains conflits : - entre l'école et la culture - entre les rôles et les personnalités - entre le groupe et les individus - parmi les rôles - parmi les personnalités - entre les situations immédiates et les buts à long terme, qui diffèrent en nature et en gravité selon les facteurs situationnels : - la taille des groupes - l'âge et le vécu des élèves - la solidarité du groupe - le contexte organisationnel - les

buts - l'adéquacité de l'espace et des ressources, dans des façons influencées par les positions idéologiques de l'école et de l'enseignant : – orientées sur la tâche – orientées sur l'individu – orientées sur le groupe. (Johnson et al., in Duke 1979). Dans le cadre de notre recherche, en considérant les fonctions organisationnelles et la manipulation de certaines variables que requiert la gestion de classe, nous avons établi sept catégories (variables) parmi lesquelles nous retrouvons les variations des stratégies pédagogiques et le temps/espace.

Wolfs (2001) définit les stratégies pédagogiques en quatre volets. D'abord, le premier volet indique que les stratégies pédagogiques sont des buts ou des résultats attendus d'un apprentissage par les auteurs d'un programme, par l'enseignant ou par l'élève lui-même.

Le deuxième volet comporte les moyens mis en œuvre par l'élève pour atteindre ces résultats qui sont : les savoir-faire d'ordre cognitif, la réflexion stratégique ou métacognitive.

Le troisième volet est en lien avec les facteurs qui influencent les compétences utilisées par l'élève : les conceptions et styles cognitifs de l'élève face à l'apprentissage; les facteurs (internes/externes) auxquels il attribue ses réussites ou ses échecs; les comportements ou stratégies dites de support (ex. : la concentration, la gestion du temps, l'utilisation de ressources). Ce troisième volet est également en lien avec les facteurs environnementaux qui influencent l'ensemble du fonctionnement de l'élève : les méthodes d'enseignement et le climat éducatif.

Finalement, le quatrième volet comporte les interactions entre ces différentes dimensions et leur influence sur la réussite scolaire.

Inspiré des quatre volets définis par Wolfs (2001) et à partir des termes du protocole d'entrevue (Appendice A), nous avons été en mesure d'établir les variables

(catégories) suivantes : les interventions faites par les enseignants auprès des élèves TC; les interventions faites auprès des autres élèves; les interventions faites par une tierce personne auprès des élèves TC; le rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves; variations temps/espaces et le suivi de l'élève en intégration

Ces catégories (variables), citées au chapitre III, ont été utilisées lorsque nous avons procédé à la compilation des différentes actions posées par les enseignants, émises suite à la passation du questionnaire d'entrevue.

2.1.6 Actions posées par l'enseignant

Très peu d'écrits donnent une définition de ce qu'est la notion d'action. Dans ce contexte, celle du Multi dictionnaire de la langue française (1997) a été retenue. La notion d'action est simple, étant définie ainsi : c'est ce que fait quelqu'un.

Les écrits ci-dessous, tirés de textes d'opinion ou de résultats de recherche, identifient quelques-unes des actions que pose un enseignant qui facilite l'intégration sociale.

- Cercles d'amis

Selon Forest et Lusthaus (1989), une partie du travail de l'enseignant consiste à favoriser l'établissement de relations entre les élèves. La formation de cercles d'amis est l'une des techniques de sensibilisation des élèves ordinaires à la réalité de l'élève intégré, aux attitudes à adopter, aux actions à poser et à la qualité des liens qui unissent les gens. Cette technique permet d'analyser et d'évaluer, selon un diagramme formé de quatre cercles concentriques, le réseau d'amis de chacun et celui de l'élève intégré. L'utilisation de cette technique suscite « l'engagement véritable des enfants dans un rôle d'amitié, de soutien et de bienveillance à l'endroit de leurs pairs » (Forest et Lusthaus, 1989).

- Habiletés sociales

Les habiletés sociales sont habituellement définies comme des comportements appris qui sont socialement acceptables et qui permettent à un jeune d'imiter et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes (Walker et al., 1995).

De nombreuses études indiquent que les jeunes identifiés en difficulté de comportement présentent des lacunes à savoir comment ou quand utiliser les habiletés sociales leur permettant d'être acceptés à l'école (Kauffman, 1997). Les enseignants doivent intégrer à leurs pratiques des techniques d'enseignement qui favorisent le développement, la généralisation et le maintien des habiletés sociales (Strokes et al., 1977). Ainsi, des chercheurs et des praticiens Nord-Américains considèrent l'enseignement des habiletés sociales comme une composante essentielle pour augmenter l'acceptation par les pairs et améliorer l'intégration sociale des jeunes qui présentent des difficultés de comportement (Bullock et al., 1996). Or, les pairs constituent une source d'influence sociale très significative pour les jeunes (Desbiens et al., 1998). Donc, il importe d'amener les pairs à supporter et à renforcer le changement de conduite chez les jeunes en difficulté de comportement (Desbiens et al., 2000).

Une recherche menée par Guralnick et al. (1995) révèle que les taux d'interactions sociales entre les pairs sont plus élevés dans les milieux intégrés. Il semble que l'environnement social constitué d'élèves ordinaires est plus facilitant pour l'habileté à interagir avec des pairs qu'un environnement social qui ne regroupe que des élèves ayant des difficultés.

- Apprentissage coopératif

Sharan (1990), mentionne que réguler au mieux la vie de groupe fait partie intégrante de la tâche d'enseignement. L'intérêt pour un enseignant efficace ne

saurait être étranger à une amélioration des interactions des élèves en classe. Toujours selon Sharan (1990), il existe plusieurs approches pédagogiques qui, tout en visant les objectifs d'instruction et de qualification mentionnés précédemment, facilitent cette régulation, par exemple : l'apprentissage coopératif, la pédagogie différenciée, la pédagogie interculturelle, etc.

Ce même auteur mentionne que l'utilisation de l'apprentissage coopératif, amène l'enseignant à valoriser les élèves, aide les plus faibles et développe leur esprit de tolérance et d'entraide. Cependant, Johnson et Johnson (1988) soutiennent que pour avoir des interactions de nature coopérative, la préparation des pairs doit être bien faite afin de favoriser une véritable coopération.

L'étude de l'effet de l'instauration d'activités de pédagogie coopérative sur l'intégration sociale des élèves TC suggère que l'enseignant peut favoriser l'intégration sociale de l'élève TC en organisant des activités au cours desquelles l'élève TC et les élèves ordinaires interagissent de manière positive dans un cadre structuré (Ballard et al., 1977).

Des auteurs se sont prononcés sur l'apprentissage coopératif. Doyon (1991), mentionne que cette méthode est une modalité de travail qui permet d'organiser l'enseignement de manière à favoriser le soutien et l'entraide entre élèves. Selon Slavin (1990), cette technique met l'accent sur l'importance des interactions sociales dans l'activité d'apprentissage et elle permet également de regrouper les enfants en petits groupes hétérogènes pour accomplir une tâche selon des procédures de fonctionnement de groupe préétablies qui mettent à contribution la participation de chaque élève dans la réalisation de la tâche. Ce procédé permet de structurer le groupe en assurant la participation de tous dans un contexte social stimulant. Kanouté (2002) ajoute que dans l'organisation de l'apprentissage coopératif, des considérations sociométriques devraient guider la mise sur pied des équipes de travail faisant en sorte d'améliorer la gestion collective de l'intégration au groupe-classe.

- Comportements positifs

Bien que Siperstein et Goding (1983) indiquent que les enseignants des classes ordinaires sont plus irritables et plus critiques envers les élèves intégrés qu'envers les élèves ordinaires, Ballard et al. (1977) soutiennent qu'en se comportant de manière positive envers l'élève intégré, l'enseignant incite les élèves ordinaires à adopter une conduite similaire et il est vraisemblable que l'enseignant favorise cette intégration en véhiculant explicitement aux élèves ordinaires le message que l'élève TC a sa place en classe.

L'enseignant est une figure adulte centrale dans la vie des élèves du primaire et il exerce en classe une influence certaine sur ces derniers. Selon Brofenbrenner (1993), le modèle environnemental incite à considérer un éventail plus large de facteurs susceptibles d'influencer l'intégration, c'est-à-dire, les facteurs individuels et environnementaux. Ce modèle spécifie qu'il est probable que les caractéristiques individuelles et environnementales interagissent, par exemple, qu'une caractéristique individuelle puisse avoir un effet différent sur le fonctionnement de la personne selon les caractéristiques de l'environnement.

- Discussions en groupe

Toujours dans l'aspect des actions posées par l'enseignant, Doré et al. (1996) soulignent l'importance des enseignants d'organiser régulièrement des discussions de groupe sur les difficultés rencontrées et les améliorations souhaitées.

- Féliciter

Certaines études démontrent que le simple fait de demander à l'enseignant de féliciter en classe les élèves rencontrant des difficultés dans les relations avec leurs pairs contribue à améliorer le statut social de ces élèves (Retish, 1973 ; Tyne et Flynn, 1979).

- Regard sociométrique

Selon Kanouté (2002), le souci de mieux vivre ensemble en classe et celui du bien-être de l'élève commande que l'enseignant produise un sociogramme concernant le réseau relationnel de son groupe et d'après Mucchielli (1973), le statut sociométrique est le degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe.

Le sociogramme consiste à demander à chacun des élèves d'un même groupe de nommer trois pairs ou plus avec lesquels « ils aiment le plus jouer », ensuite trois autres partenaires avec lesquels « ils aiment le moins jouer ». Le cumul des votes positifs et négatifs fournit un score d'acceptation (popularité) et de rejet (non acceptation). Ainsi, Perry (1979) suggère l'association des désignations positives/négatives de façon à créer une mesure d'impact social (somme de désignations positives et négatives) et de préférence sociale (différence de désignations positives et négatives). Ces variables servent de base de catégorisation des divers statuts auprès des pairs : rejeté, populaire, négligé, etc.

En milieu scolaire, les parents, les enseignants et les administrateurs pensent souvent que demander aux enfants d'exprimer des sentiments négatifs, comme le rejet vis-à-vis de leurs pairs, est contraire aux principes éducatifs qu'ils leur inculquent (Kanouté, 2002).

Certaines actions permettent d'améliorer l'intégration sociale des TC, comme par exemple, la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration (Brunet et al., 1994); la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts d'élèves présentant des troubles de comportement avec leurs pairs du secteur ordinaire (Hilton et al., 1992); la présence, à temps complet ou presque, de l'élève intégré en classe ordinaire et sa participation à un large éventail d'activités récréatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (Ward, 1991).

Pour terminer, il semble opportun de spécifier que les recherches réalisées en matière d'intégration des élèves en classe ordinaire ont surtout été faites au secondaire. Par ailleurs, une étude réalisée au cours de l'année 1993-1994 qui avait pour but de connaître la situation actuelle dans les écoles secondaires du Québec concernant l'intégration des élèves a mené à des résultats référant à la fréquence des interactions sociales et du statut sociométrique de l'élève intégré.

Dès l'introduction des stratégies d'intervention en classe, les interactions sociales entre l'élève intégré et ses pairs augmentaient de façon importante. Par exemple, les résultats passaient de 1,6 interactions sociales positives à la minute, au niveau de base, à 6,9 lors de la période de l'application du programme des stratégies d'intervention. Les résultats sont similaires lors des ateliers de généralisation. En ce qui a trait au programme sur l'évaluation sociométrique des pairs, l'élève intégré était rejeté avant l'application du programme. Par la suite, non seulement il n'était plus rejeté mais il obtenait le deuxième rang dans son groupe. De plus, l'enseignante remarquait que les élèves collaboraient davantage entre eux après l'application du programme. Enfin, lors de la relance plus d'un mois après l'arrêt du programme, le résultat était de 4,8 interactions sociales à la minute chez l'élève intégré (Moreau, 1992).

D'autres recherches démontrent également qu'un entraînement centré sur l'acquisition d'habiletés sociales telles : la participation, la coopération, le partage, la communication, le support affectif, la façon de se faire des amis et la capacité de tenir compte de la perspective d'autrui permet de modifier le comportement social et d'améliorer l'appréciation sociométrique d'un élève dans son groupe de pairs.

Une étude en ce sens a suscité notre intérêt, soit celle de Odent et Asher (1977). Ces auteurs sélectionnent des élèves impopulaires de troisième et quatrième année au moyen de l'échelle sociométrique. Ces élèves sont assignés aléatoirement à l'une des trois conditions expérimentales.

Dans la première condition, un adulte rencontre l'élève à six reprises pendant quatre semaines et lui communique de l'information quant à la façon de se faire des amis. Cette information concerne l'apprentissage d'habiletés, telles que la participation sociale, la coopération, la communication et le support affectif. L'élève a également l'occasion de jouer avec des pairs afin de pratiquer ces habiletés sociales. Dans la seconde condition, l'élève impopulaire a l'occasion de jouer avec des pairs, mais ne reçoit aucune information quant à la façon de se faire des amis. Enfin, la troisième condition constitue un contrôle pour l'attention accordée par l'expérimentateur (groupe placebo-attention).

Des évaluations sociométriques effectuées avant et après l'intervention indiquent que chez les élèves soumis à la première condition, il y a une augmentation de leur appréciation sociométrique significativement plus grande que chez les élèves des deux autres conditions.

2.2 Formulation des questions de recherche

À la lumière de cette recension d'écrits, certaines études et auteurs semblent attribuer à l'enseignant une influence importante dans la vie scolaire et sociale des élèves. De ce fait, sensibiliser les enseignants face à l'influence de leurs actions pourrait constituer une intervention économique et efficace pour améliorer la qualité de l'intégration sociale de l'élève avec trouble de comportement. Comme cette recherche commande deux études nous avons précisé les questions de recherche associées à chacune d'elle.

Étude 1

- Quelles sont les actions de l'enseignant qui facilitent l'intégration sociale des élèves TC?

Étude 2

- Est-ce que les actions posées par l'enseignant sont associées à l'intégration sociale des élèves TC?
- Est-ce que le nombre d'élèves qui présentent des troubles de comportement intégrés dans une classe ordinaire est associé à leur intégration sociale dans la classe?

CHAPITRE III

ÉTUDE 1 : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

3.1 Méthodologie

Pour les fins de cette recherche, nous avons respecté une démarche méthodologique à méthodes mixtes, intégrant un traitement qualitatif et quantitatif des données. Ainsi, vous trouverez dans ce troisième chapitre l'exposition de la démarche et des résultats concernant l'étude 1.

3.1.1 Participants

Pour répondre à notre protocole d'entrevue, nous avons recruté 15 enseignants, allant de la troisième à la sixième année du primaire, en provenance de différentes écoles primaires situées au Nord de Montréal. Les 15 enseignants ont été retenus car il y avait un élève ou plus, en intégration dans leur classe, qui était identifié comme ayant des troubles de comportement. De plus, nous avons mobilisé trois enseignants juges, ne faisant pas partie de notre échantillonnage et ayant à leur actif plus de 10 années d'expérience en intégration d'élèves TC, pour contribuer à la validation des différentes actions décrites par les 15 enseignants.

3.1.2 Instruments de mesure

Dans le but de faciliter l'analyse des propos recueillis, un protocole d'entrevue structurée (Appendice A) sous forme de questions ouvertes et enregistrée sur cassette audio a été utilisé afin d'obtenir une description concrète d'actions posées par les enseignants ayant une influence sur la réussite de l'intégration sociale des élèves présentant des troubles de comportement lors de leur intégration en classe ordinaire au primaire. Ce protocole d'entrevue a été divisé en trois parties distinctes :

- L'organisation d'interactions sociales entre l'élève TC et ses compagnons de classe
- Les interventions faites auprès de l'élève TC en classe
- L'aspect des différents discours en faveur de l'intégration tenu aux élèves ordinaires

Cette entrevue, d'une durée approximative de 90 minutes, nous a permis de déterminer la nature des actions posées par l'enseignant afin de favoriser l'intégration sociale de l'élève TC.

3.1.3 Déroulement

Nous avons présenté aux 15 enseignants recrutés un protocole d'entrevue. Chaque enseignant était avisé que l'entrevue était enregistrée sur bande audio, que ses propos restaient anonymes, qu'il pouvait interrompre en tout temps sa participation et qu'à la fin du processus, le chercheur s'engageait formellement à contacter les enseignants pour leur communiquer un résumé des principales conclusions de l'étude.

Après réception du protocole d'entrevue, le chercheur responsable de cette étude a contacté chaque enseignant afin de fixer un rendez-vous. Chaque enseignant disposait approximativement de 90 minutes pour faire connaître leurs actions posées qui influencent la réussite et leurs discours en faveur de l'intégration sociale des élèves TC lors de leur intégration en classe ordinaire au primaire.

Une fois la compilation des réponses obtenues, nous avons procédé à une analyse de contenu afin de vérifier si toutes les actions mentionnées favorisaient la réussite de l'intégration sociale et l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire.

D'abord, une liste des 89 actions citées par les 15 enseignants a été dressée. Par la suite, cette liste a été remise à trois enseignants, en provenance de deux écoles primaires situées au Nord de Montréal, lesquels ne faisaient pas partie de notre échantillon de départ. Ces enseignants, qui possèdent une très bonne expérience dans le domaine de l'intégration scolaire, ont évalué et validé, sur une échelle d'appréciation graduée de 1 à 5 (allant de pas du tout à beaucoup), si les actions décrites favorisaient ou non l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire.

3.1.4 Plan d'analyse de données

Le protocole d'entrevue, sous forme de questions ouvertes, a engendré des données qualitatives concernant les actions posées par les 15 enseignants, qui favorisent la réussite de l'intégration sociale des élèves présentant des troubles de comportement dans leur classe. Ci-dessous, nous retrouvons les procédures qui ont conduit aux résultats inhérents à l'analyse de ces actions. Une analyse de contenu des données d'entrevue a été effectuée puisqu'elles constituent des données qualitatives. Cette démarche est suggérée par plusieurs auteurs. Entre autres, Huberman et Miles (1991) mentionnent que lorsque nous travaillons des commentaires, des phrases, c'est-à-dire avec des mots, ceux-ci possèdent habituellement de nombreux sens. C'est pourquoi il est essentiel d'être minutieux lors de la condensation des résultats.

Certains auteurs s'entendent pour dire qu'il faut d'abord lire et relire à plusieurs reprises les corpus d'entrevues (Deslauriers, 1988; Bogdan et Biklen, 1998). Ensuite, il s'agit de définir des catégories conceptuelles. Selon Huberman et Miles (1991), cette catégorisation peut être préétablie et élaborée en cours d'étude. Dans le cas de notre recherche, cette catégorisation est suggérée en cours d'étude suite au protocole d'entrevue, dans une démarche émergente. Cette catégorisation constitue l'essentiel des résultats de cette étude.

Considérant que le codage est « ...le découpage des informations obtenues.. » cela a permis de repérer les noyaux de sens permettant d'identifier les sept catégories émises précédemment et ainsi classer les différentes informations obtenues lors du protocole d'entrevue. La segmentation est établie sur la base du système catégoriel. Une unité de sens correspond au discours ininterrompu se rapportant à une catégorie donnée. En d'autres mots, une unité de sens débute là où la précédente se termine et se termine là où la suivante débute. Les tours de parole entre le participant et l'interviewer constituent aussi des points de segmentation des unités. Au terme de l'analyse qualitative, ces données ont engendré un processus d'analyse de type quantitatif que nous retrouvons dans une section ultérieure.

3.2 Résultats

Cette étude recense d'abord 89 stratégies opératives réduites ensuite selon un premier rationnel à 51 stratégies opératives puis les réponses obtenues ont été ramenées selon un second rationnel à sept (7) catégories conceptuelles : variation des stratégies pédagogiques; variation temps/espaces; interventions auprès de l'élève TC; interventions par une tierce personne; interventions auprès des autres élèves; rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves et suivi de l'élève en intégration.

Nous avons constaté une différence entre le nombre d'actions décrites comme favorables à l'intégration sociale des élèves TC par les 15 enseignants et le nombre d'actions retenues comme favorables par les trois enseignants juges.

En effet, après évaluation, les trois enseignants juges ont retenu 51 des 89 actions émises par les enseignants recrutés. À la lumière de ce constat, il en ressort que les actions les plus appréciées sont celles issues de la catégorie « Intervention auprès de l'élève TC » et de la catégorie « Variations des stratégies pédagogiques ».

Les sections 3.2.1 et 3.2.2 illustrent un portrait qui permet de répondre à notre question rattachée à l'étude 1 « Quelles sont les actions de l'enseignant qui facilitent l'intégration sociale des élèves TC? »

3.2.1 Analyse des actions qui favorisent l'intégration sociale

Quatre-vingt-neuf actions différentes posées par les enseignants ont été recensées. De celles-ci, 16 actions ont été classées sous la catégorie « variation des stratégies pédagogiques », 15 sous la catégorie « variation temps/espace », 26 sous la catégorie « interventions auprès de l'élève TC », six (6) sous la catégorie « interventions par une tierce personne », 14 sous la catégorie « interventions auprès des autres élèves », huit (8) sous la catégorie « rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves » et finalement, quatre (4) actions sous la catégorie « suivi de l'élève en intégration ».

Par la suite, les actions qui favoriseraient l'intégration sociale des élèves TC ont été retracées parmi les 89 différentes actions posées par les enseignants. Enfin, un questionnaire de type Likert de cinq (5) points a été construit en vue de l'évaluation de chacune des actions par les trois enseignants juges.

Sans vouloir s'attarder à une démarche mathématique exhaustive, nous croyons que le calcul d'une moyenne des cotes attribuées par les trois enseignants juges est opportun. Parmi les actions exprimées, un élément est estimé pertinent si les trois juges lui ont accordé un score de trois (3) et plus sur une échelle de cinq (5). Ainsi, le tableau 3.1 décrit les actions qui ont été retenues sur la base du jugement des trois enseignants. Ces actions sont réputées favoriser l'intégration scolaire et sociale des élèves TC.

Tableau 3.1
 Variation des stratégies pédagogiques
 pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves
 qui ont des troubles de comportement

Actions ayant obtenues un score 3-4-5 par les trois enseignants juges
Activité coopérative à toutes les semaines pour favoriser l'intégration de l'élève TC.
Variation de groupe de travail aux trois semaines environ (l'élève TC a travaillé en équipe, composée de deux, trois ou quatre élèves, environ 20 fois cette année en français et en mathématiques).
L'élève TC travaille bien dans l'une ou l'autre des activités coopératives lorsqu'il est jumelé avec un élève qui fonctionne bien.
L'enseignant met sur pied un conseil de classe dans lequel deux élèves TC en font partie.
L'élève TC a sa place lorsque c'est gérable pour du travail en sous-groupe. Il y en a qui ne sont pas identifiés et qui présentent des comportements beaucoup plus dérangeants.
Il devient aidant lorsque l'enseignant peut suivre son groupe sur deux ans lorsque l'élève TC vit une belle réussite en matière d'intégration au lieu de tout recommencer l'année suivante.
L'élève TC ne travaille pas toujours avec les mêmes élèves. Le choix se fait selon la place occupée dans la classe (voisin de droite – de gauche) ou le choix se fait au hasard.
Avec le choix fait au hasard, l'élève TC est souvent groupé avec des élèves qui ne fonctionnent pas bien ou il se retrouve seul, alors cette avenue est plutôt mise de côté pour être remplacée par le choix de l'enseignant.
L'enseignant utilise un système d'émulation de couleurs basé et construit de façon à encourager les bons comportements (exemple : chaque bonne journée= un cercle vert). Après un certain nombre de cercles, les élèves se méritent une récompense.

Variation des stratégies pédagogiques
pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves
qui ont des troubles de comportement

L'élève TC est placé physiquement avec le reste du groupe mais à la demande de l'élève TC, il y a un bureau à l'extérieur de la classe quand il souhaite être seul.

Tous les pupitres sont placés en petits groupes, y compris celui de l'élève TC.

L'élève TC est toujours en groupe de deux ou de quatre.

Équipes de quatre formées par le choix des élèves ordinaires, y compris l'élève TC.

En dyade pour des travaux d'entraînement.

L'enseignant intervient auprès de l'élève TC lorsqu'il fait des commentaires non pertinents.

Les élèves choisissent l'élève TC dans leur équipe pour jouer avec eux.

L'élève TC reçoit de l'aide du CLSC, de la part du travailleur social.

L'enseignant intervient avec tout le groupe pour aborder le sujet de l'intégration en mentionnant que certains élèves de la classe ont besoin d'aide et qu'ensemble on va trouver des solutions pour aider ces élèves. Alors l'élève TC, par cette approche sur le sujet, ne se sent pas seul dans cette situation et il réalise que d'autres élèves ont différents types de problèmes.

L'enseignant demande aux élèves de travailler en équipe avec l'élève TC mais c'est difficile pour l'élève TC à l'occasion.

Lorsque les élèves de la classe encouragent l'élève TC dans ses mauvais comportements, l'enseignant intervient en faisant sortir un à un les élèves et explique que le comportement qu'ils adoptent n'aide pas du tout l'élève TC à s'améliorer ni à s'arrêter.

Lorsque l'élève TC est absent, l'enseignant souligne les difficultés de l'élève TC aux équipes concernées afin de trouver des façons de l'aider ou de l'accueillir dans les équipes.

Variation des stratégies pédagogiques
pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves
qui ont des troubles de comportement

Lors du conseil de classe, les élèves qui en faisaient partie soulevaient les points positifs sur chacun des élèves TC.

L'enseignant encourage beaucoup les élèves à interagir avec l'élève TC.

L'enseignant réprimande l'élève TC. Il lui fait part de la situation, lui explique les raisons pour lesquelles son attitude est inacceptable et lui exprime ses attentes pour faire en sorte que l'élève TC puisse améliorer son comportement.

L'enseignant félicite l'élève TC lorsqu'il a passé une belle journée en le soulignant dans son agenda.

Fiche de suivi adaptée à l'élève TC pour modifier un comportement précis (exemple : comportement dans le rang, participation en classe).

L'enseignant contacte les parents, fait un PI pour fixer des moyens d'interventions et des objectifs.

Actions ayant obtenues un score 4-5 par les trois enseignants juges

Variation des groupes aux trois semaines et variation des tâches lors d'activités coopératives.

L'élève TC est placé en équipe mais de façon à ce qu'il soit plus près de l'enseignant.

Variation des équipes de travail à chaque étape.

L'élève TC est placé avec un élève ordinaire qui réussit bien.

L'enseignant félicite souvent l'élève TC devant la classe lors de réussite ou lorsqu'il fait quelque chose de remarquable.

L'enseignant émet des commentaires positifs à l'élève TC s'il a fait un bon travail ou s'il a eu un bon comportement.

Variation des stratégies pédagogiques
pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves
qui ont des troubles de comportement

Un petit signe secret à l'élève TC pour lui rappeler d'être attentif.

L'élève TC est toujours encouragé lorsque cela se présente. Lors des bons résultats scolaires ou lors des progrès.

L'enseignant émet des commentaires positifs lorsque l'élève TC interagit positivement avec les autres élèves.

L'enseignant écrit les points positifs et les points négatifs dans l'agenda. Les parents doivent signer l'agenda.

L'enseignant essaie de toujours garder sa bonne humeur auprès des élèves TC.

L'enseignant félicite l'élève TC publiquement (devant tout le groupe) lorsqu'il interagit positivement avec ses pairs.

L'enseignant félicite l'élève TC, par exemple, lorsqu'il termine son travail dans les délais.

Suite à une activité « cartes de Noël », un élève mentionne à l'élève TC, devant toute la classe, qu'il a fait beaucoup de progrès, qu'il va mieux dans son comportement.

L'enseignant encourage constamment l'élève TC à aller vers les autres élèves de la classe.

Lorsque l'élève TC est impoli envers les autres élèves ou lorsqu'il ne respecte pas le matériel des membres de son équipe, l'enseignant le réprimande et il doit y avoir réparation de sa part envers les élèves concernés.

Lorsque l'élève TC part pour quelques semaines en classe Intermède, l'enseignant explique la situation à tout le groupe. Avant le retour de l'élève TC, l'enseignant mentionne au groupe qu'il doit l'aider à avoir un bon comportement.

Encouragement des élèves à interagir avec l'élève TC, selon son état.

Variation des stratégies pédagogiques
pour favoriser l'intégration scolaire et l'intégration sociale des élèves
qui ont des troubles de comportement

L'enseignant encourage beaucoup l'entraide dans les équipes où il y a des élèves TC.

Des réprimandes sont faites lorsque l'élève TC bouscule d'autres élèves.
L'enseignant rencontre l'élève TC et les élèves concernés.

L'enseignant demande à l'élève TC d'aller au groupe « Club d'entraide » de l'école pour régler ses problèmes sur la cour d'école.

Lorsque l'élève TC a un problème au niveau de son comportement, l'enseignant lui demande de sortir de la classe. Par la suite, l'enseignant sort de la classe pour une discussion avec l'élève.

Dès le début de l'année, chaque élève TC devrait avoir un programme d'intervention (PI) afin que des mesures soient prises dès la rentrée scolaire.

Action ayant obtenue un score 5 par les trois enseignants juges

L'élève TC a un rôle à jouer et il participe au même titre que l'ensemble du groupe à différentes activités, (exemple : dans un projet théâtre, il coopère au montage du décor ou il interprète un rôle).

Finalement, à partir des balises relatées précédemment, nous en sommes arrivés à retenir 51 actions rapportées par les enseignants comme étant favorables à l'intégration scolaire et sociale des élèves TC en classe ordinaire.

3.2.2 Actions des enseignants et intégration des TC

Le tableau 3.2 présente les 51 actions associées à l'adaptation sociale ou à l'adaptation scolaire qui sont considérées favorables à l'intégration des élèves TC en classe ordinaire.

Tableau 3.2
Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
Variations des stratégies pédagogiques	
1. L'enseignant met sur pied un conseil de classe dont font partie deux élèves TC.	4. Activité coopérative à toutes les semaines pour favoriser l'intégration de l'élève TC.
2. L'élève TC a sa place lorsque c'est gérable pour du travail en sous-groupe. Il y en a qui ne sont pas identifiés TC et qui présentent des comportements beaucoup plus dérangeant.	5. Variation des coéquipiers dans les groupes de travail aux trois semaines environ (l'élève TC a travaillé en équipe, composée de deux, trois ou quatre élèves, environ 20 fois cette année en français et en mathématiques).
3. L'élève TC a un rôle à jouer et il participe au même titre que l'ensemble du groupe à différentes activités, (exemple : dans un projet théâtre, il coopère au montage du décor ou il interprète un rôle).	6. L'élève TC travaille bien dans l'une ou l'autre des activités coopératives lorsqu'il est jumelé avec un élève qui fonctionne bien.
	7. Il devient aidant lorsque l'enseignant peut suivre son groupe sur deux ans lorsque l'élève TC vit une belle réussite en matière d'intégration au lieu de tout recommencer l'année suivante.
	8. L'élève TC ne travaille pas toujours avec les mêmes élèves. Le choix se fait selon la place occupée dans la classe (voisin de droite – de gauche) ou le choix se fait au hasard.
	9. L'enseignant utilise un système d'émulation de couleurs basé et construit de façon à encourager les bons comportements (exemple : à chaque bonne

Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
	journée, l'élève TC obtient un cercle vert). Avec un certain nombre de cercles, les élèves se méritent une récompense.
	10. Variation des groupes aux trois semaines et variation des tâches lors d'activités coopératives.
	11. Lorsque le choix se fait au hasard, l'élève TC est souvent groupé avec des élèves qui ne fonctionnent pas bien ou il se retrouve seul, alors cette avenue est plutôt mise de côté pour être remplacée par le choix de l'enseignant.
Variations temps/espace	
12. Tous les pupitres sont placés en petits groupes, y compris celui de l'élève TC.	16. L'élève TC est placé physiquement avec le reste du groupe mais à la demande de l'élève TC, il y a un bureau à l'extérieur de la classe quand il souhaite être seul.
13. L'élève TC est toujours en groupe de deux ou de quatre élèves.	17. L'élève TC est placé en équipe mais de façon à ce qu'il soit plus près de l'enseignant.
14. Équipes de quatre formées par le choix des élèves ordinaires, y compris l'élève TC.	18. Variation des équipes de travail à chaque étape.
15. En dyade pour des travaux d'entraînement.	19. L'élève TC est placé avec un élève ordinaire qui réussit bien.

Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
Interventions auprès de l'élève TC	
20. L'enseignant intervient auprès de l'élève TC lorsqu'il fait des commentaires non pertinents.	28. L'enseignant félicite souvent l'élève TC devant la classe lors de réussite ou lorsqu'il fait quelque chose de remarquable.
21. Les élèves choisissent l'élève TC dans leur équipe pour jouer avec eux.	29. L'enseignant émet des commentaires positifs à l'élève TC s'il a fait un bon travail ou s'il a eu un bon comportement.
22. L'enseignant émet des commentaires positifs lorsque l'élève TC interagit positivement avec les autres élèves.	30. Un petit signe secret à l'élève TC pour lui rappeler d'être attentif.
23. L'enseignant essaie de toujours garder sa bonne humeur auprès des élèves TC.	31. L'élève TC est toujours encouragé lorsque cela se présente. Lors des bons résultats scolaires ou lorsqu'il y a progrès.
24. L'enseignant félicite l'élève TC publiquement (devant tout le groupe) lorsqu'il interagit positivement avec ses pairs.	32. L'enseignant écrit les points positifs et les points négatifs dans l'agenda. Les parents doivent signer l'agenda.
25. Suite à une activité « cartes de Noël », un élève mentionne à l'élève TC, devant toute la classe, qu'il a fait beaucoup de progrès, qu'il va mieux dans son comportement.	33. L'enseignant félicite l'élève TC, par exemple, lorsqu'il termine son travail dans les délais.
26. L'enseignant encourage constamment l'élève TC à aller vers les autres élèves de la classe.	
27. Lorsque l'élève TC est impoli envers les autres élèves ou lorsqu'il ne respecte pas le matériel des membres de son équipe, l'enseignant le réprimande et il doit y avoir réparation de sa part envers les élèves concernés.	

Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
Interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC	
34. Lorsque l'enseignant a épuisé les ressources, l'élève TC reçoit de l'aide du CLSC, de la part du travailleur social.	
Interventions auprès des autres élèves	
35. L'enseignant intervient avec tout le groupe pour aborder le sujet de l'intégration en mentionnant que certains élèves de la classe ont besoin d'aide et qu'ensemble ils doivent trouver des solutions pour aider ces élèves. Ainsi l'élève TC ne se sent pas seul dans cette situation et il réalise que d'autres élèves ont différents types de problèmes.	
36. Lorsque les élèves de la classe encouragent l'élève TC dans ses mauvais comportements, l'enseignant intervient en faisant sortir un à un les élèves et explique que le comportement qu'ils adoptent n'aide pas du tout l'élève TC à s'améliorer ni à s'arrêter.	
37. Lorsque l'élève TC est absent, l'enseignant souligne les difficultés de l'élève TC aux équipes concernées afin de trouver des façons de l'aider ou de l'accueillir dans les équipes.	
38. Lors du conseil de classe, les élèves qui en faisaient partie soulevaient les points positifs sur chacun des élèves TC.	
39. L'enseignant encourage beaucoup les élèves à interagir avec l'élève TC.	
40. Lorsque l'élève TC part pour quelques semaines en classe Intermède, l'enseignant explique la situation à tout	

Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
le groupe. Avant le retour de l'élève TC, l'enseignant mentionne au groupe qu'il doit l'aider à avoir un bon comportement.	43. L'enseignant demande aux élèves de travailler en équipe avec l'élève TC mais ils doivent comprendre que c'est difficile pour l'élève TC à l'occasion.
41. Encouragement des élèves à interagir avec l'élève TC, selon son état.	
42. L'enseignant encourage beaucoup l'entraide dans les équipes où il y a des élèves TC.	

Rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves

44. L'enseignant réprimande l'élève TC. Il lui fait part de la situation, lui explique les raisons pour lesquelles son attitude est inacceptable et lui exprime ses attentes pour faire en sorte que l'élève TC puisse améliorer son comportement.
45. Des réprimandes sont faites lorsque l'élève TC bouscule d'autres élèves. L'enseignant rencontre l'élève TC et les élèves concernés.
46. L'enseignant demande à l'élève TC d'aller au groupe « Club d'entraide » de l'école pour régler ses problèmes sur la cour d'école.
47. Lorsque l'élève TC a un problème au niveau de son comportement, l'enseignant lui demande de sortir de la classe. Par la suite, l'enseignant sort de la classe pour une discussion avec l'élève.

Compilation des actions qui favorisent l'intégration sociale et scolaire
des élèves TC en classe ordinaire selon le type d'actions

Type d'actions	
Sociales	Scolaires
Suivi de l'élève en intégration	
48. Fiche de suivi adaptée à l'élève TC pour modifier un comportement précis (exemple : comportement dans le rang, participation en classe).	49. L'enseignant félicite l'élève TC lorsqu'il a passé une belle journée en le soulignant dans son agenda.
	50. L'enseignant contacte les parents, fait un PI pour fixer des moyens d'interventions et des objectifs.
	51. Dès le début de l'année, chaque élève TC devrait avoir un programme d'intervention (PI) afin que des mesures soient prises dès la rentrée scolaire.

Ce tableau permet de constater les résultats obtenus dans les différentes catégories: 11 sur 16 actions dégagées initialement dans la catégorie « variation des stratégies pédagogiques »; huit (8) sur 15 actions dans la catégorie « variation temps/espaces »; 14 sur 26 actions dans la catégorie « interventions auprès des élèves TC »; une (1) sur six (6) actions, dans la catégorie « interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC »; neuf (9) sur 14 actions, dans la catégorie « interventions auprès des autres élèves »; quatre (4) sur huit (8) actions, dans la catégorie « rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves » et les quatre (4) actions présentées dans la catégorie « suivi de l'élève TC en intégration » ont été jugées favorables à l'intégration des élèves TC en classe ordinaire par les trois enseignants juges. Ces données démontrent que plusieurs des actions au niveau des interventions auprès de l'élève TC n'ont pas été retenues. Même constat concernant les interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC, contrairement au suivi de l'élève dont la totalité des actions présentées ont été considérées favorables à l'intégration de l'élève TC en classe ordinaire.

Le tableau 3.3 présente des extraits d'entrevues en lien avec chacune des actions qualifiées favorables à l'intégration sociale et scolaire des élèves qui ont des troubles de comportement. Précisons que les citations ont été choisies au hasard et que celles-ci viennent illustrer les 51 actions retenues par les trois enseignants juges.

Tableau 3.3
Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
1. L'enseignant met sur pied un conseil de classe dans lequel deux élèves TC en font partie	
Ens. 12	« J'ai monté un conseil de classe et mes deux élèves TC ont fait partie du conseil mais cela a plus ou moins bien été mais ce n'est pas grave ». « Mon conseil de classe devait prendre des décisions mais mes TC voulaient imposer leurs idées, il y avait des frustrations dans l'air ».
<hr/>	
2. L'élève TC a sa place lorsque c'est gérable pour du travail en sous-groupe. Il y en a qui ne sont pas identifiés et qui présentent des comportements beaucoup plus dérangeants	
Ens. 2, 7, 10, 15	Ens. 7 : « Quand mes élèves TC veulent travailler, il y a toujours une place dans une équipe ». « Pour un c'est plus facile que l'autre dans la classe mais je le place quand même avec un fort ». En. 15 : « Mes élèves TC ont toujours leur place dans l'équipe quand ils sont gérables ». « Certains ne sont pas identifiés mais présentent des comportements pas mal plus dérangeants ».
<hr/>	
3. L'élève TC a un rôle à jouer et il participe au même titre que l'ensemble du groupe à différentes activités, (exemple : dans un projet théâtre, il coopère au montage du décor ou il interprète un rôle)	
Ens. 5, 6	Ens. 5 : « Dans mon petit projet théâtre, tous les élèves ont un rôle, un personnage à jouer, même mon TC y participe. Cela le valorise beaucoup ».

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	<p>« Il s'est même impliqué au décor, au montage du décor, il donnait ses idées, les autres embarquaient ».</p> <p>Ens. 6 : « Dans le projet théâtre au 3^e cycle, on intègre les TC. Ils ont comme les autres un rôle à interpréter ».</p> <p>« Au début, je pense qu'à cause que tout le monde part sur un même pied d'égalité dans leur rôle, cela aide tout le monde à s'intégrer ».</p>
4. Activité coopérative à toutes les semaines pour favoriser l'intégration de l'élève TC	
Ens. 1, 3, 5, 6, 10, 13	<p>Ens. 1 : « J'organise des travaux d'équipe en coopération à deux ou quatre et ML et DL y font partie ».</p> <p>« Dans ma classe j'ai recours à la coopération très souvent, environ deux fois par semaine ».</p> <p>Ens. 3 : « Je fais faire souvent des travaux en coopération soit, un élève ordinaire avec un élève TC, au moins une fois à chaque semaine ».</p> <p>« Le parrainage à toutes les semaines, un élève fort avec un plus faible, dans les exercices de maths, de français, sciences techno, je trouve cela profitable, l'élève TC devait travailler et il le faisait ».</p>
5. Variation de groupe de travail aux trois semaines environ (l'élève TC a travaillé en équipe, composée de deux, trois ou quatre élèves, environ 20 fois cette année en français et en mathématiques)	
Ens. 9, 10, 11	<p>Ens. 9 : « Le choix se fait selon la place occupée dans la classe avec le voisin immédiat et quelques fois à leur choix ».</p> <p>« Quelques fois c'est moi qui choisit l'équipe de travail ».</p> <p>Ens. 11 : « Les groupes changent selon le sujet, environ au trois semaines ».</p> <p>« Il y a dyade pour les travaux d'entraînement, trois fois par semaine ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
6. L'élève TC travaille bien dans l'une ou l'autre des activités coopératives lorsqu'il est jumelé avec un élève qui fonctionne bien	
Ens. 10, 13	<p>Ens. 10 : « Quand mes élèves TC fonctionnent bien, j'ai aucun problème à ce qu'ils soient dans une équipe ».</p> <p>« Je les jumelle avec des élèves qui travaillent bien, cela les aide et m'aide ».</p> <p>Ens. 13 : « J'ai plusieurs élèves TC, je m'arrange pour placer un TC par groupe de travail coopératif ».</p> <p>« Même s'ils peuvent tout faire, je les place en équipe pour qu'ils puissent participer ».</p>
<hr/>	
7. Il devient aidant lorsque l'enseignant peut suivre son groupe sur deux ans lorsque l'élève TC vit une belle réussite en matière d'intégration au lieu de tout recommencer l'année suivante	
Ens. 10	<p>« Étant donné que c'est un groupe que j'ai depuis l'année dernière, au début de l'année c'était assez aidant envers les TC car je les connaissais ».</p> <p>« À la fin de l'année, les comportements étaient plus individualistes donc, plus gérable pour moi ».</p>
<hr/>	
8. L'élève TC ne travaille pas toujours avec les mêmes élèves. Le choix se fait selon la place occupée dans la classe (voisin de droite – de gauche) ou le choix se fait au hasard	
Ens. 9	<p>« Les élèves peuvent faire leur choix en se plaçant avec le voisin de droite ou de gauche ou bien à leur choix ».</p> <p>« Pas trop souvent à leur choix, parce que fréquemment ils sont groupés avec des élèves qui ne fonctionnent pas ».</p>
<hr/>	
9. L'enseignant utilise un système d'émulation de couleurs basé et construit de façon à encourager les bons comportements (exemple : chaque bonne journée = un cercle vert). Après un certain nombre de cercles, les élèves se méritent une récompense	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 7, 9, 11	<p>Ens. 7 « J'utilise un système d'émulation de couleur vert, jaune, rouge utilisé par tous les élèves ».</p> <p>Ens. 9 : « Mon système d'émulation est basé et construit de façon à encourager les bons comportements, chaque bonne journée égale un ruban vert, après un certain nombre de vert, on a droit à un diplôme ou une récompense, cinq verts égalent un ruban bleu et un méritas, dix égalent un certificat et un grand ruban rouge et vingt égalent un ruban vert et une lettre aux parents ».</p> <p>Ens. 11 : « Un petit bravo que l'on mettait dans une boîte de pigo pour un petit quelque chose à la fin de la journée ou à la fin de la semaine ».</p> <p>« Aussi, à l'occasion, j'utilise un petit tableau de la semaine qui est partagé en trois sections où on peut mettre une appréciation pour le travail en classe et le comportement ».</p>
10. Variation des groupes aux trois semaines et variation des tâches lors d'activités coopératives	
Ens. 5, 6, 10	<p>Ens. 6</p> <p>« Mes groupes et les tâches coopératives varient à peu près au trois semaines ».</p> <p>« Mes équipes sont formées en respectant qu'il y ait des forts, des moyens, des faibles et très faibles pour que les activités coopératives soient plus justes, plus équitables ».</p> <p>Ens. 10 :</p> <p>« Les groupes varient, on change au trois semaines ».</p> <p>« Les tâches changent aussi, le ou la secrétaire, porte-parole, etc. dans les activités coopératives ».</p>
11. Avec le choix fait au hasard, l'élève TC est souvent groupé avec des élèves qui ne fonctionnent pas bien ou il se retrouve seul, alors cette avenue est plutôt mise de côté pour être remplacée par le choix de l'enseignant	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 9	« Quelques fois, lorsque l'élève TC doit se placer avec un élève au hasard, il se retrouve seul donc j'ai à lui trouver un co-équipier ».
12. Tous les pupitres sont placés en petits groupes, y compris celui de l'élève TC	
Ens. 4, 5, 6, 8	<p>Ens. 5 : « Les pupitres sont toujours placés en équipe ».</p> <p>« C'est arrivé au cours de l'année que l'élève TC a dû faire bande à part, le bureau isolé. À ce moment, je m'arrange pour le placer dans une équipe plus près de moi ».</p> <p>Ens. 6 : « Mon élève TC, est placé tout le temps en équipe ».</p> <p>Ens. 8 : « Les pupitres sont en équipe mais l'élève TC est placé plus près de moi car ce n'est pas la même chose pour tous les TC ».</p>
13. L'élève TC est toujours en groupe de deux ou de quatre	
Ens. 9, 14	<p>Ens. 9 : « Mes pupitres sont placés en équipe de deux, trois ou quatre élèves avec le TC ».</p> <p>« Je m'arrange pour changer les équipes assez souvent ».</p> <p>Ens. 14 : « Les pupitres dans ma classe sont placés en groupe de quatre ou de deux ».</p> <p>« J'évalue l'état de un de mes élèves TC. S'il manifeste ne pas vouloir faire partie d'une équipe, je le respecte ».</p>
14. Équipes de quatre formées par le choix des élèves ordinaires, y compris l'élève TC	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 5, 6	<p>Ens. 5 : « Les élèves forment un groupe de quatre et ils incluent l'élève TC ».</p> <p>« Quand je vois que ce n'est pas équitable, j'essaie de rééquilibrer mais je respecte leur choix le plus possible ».</p> <p>Ens. 6 : « Je m'arrange pour que ce soit eux qui forment leurs équipes de quatre, ainsi, cela évite le chiâlage qui peut se produire ».</p> <p>« J'établis quand même des critères qu'ils doivent respecter dans les choix, comme pas trop avec les amis, pas juste des équipes de filles ou de gars ».</p>
15. En dyade pour des travaux d'entraînement	
Ens. 1, 11	<p>Ens. 1 : « L'élève TC doit travailler avec l'élève assis près de lui ».</p> <p>« Quand il compose un texte, un élève l'aide à se corriger ».</p> <p>Ens. 11 : « Il y a eu quatre grands projets en équipe de quatre mais très souvent en dyade. Par contre, cela fonctionne mieux avec l'élève TC parce qu'il se choisit quelqu'un ».</p> <p>« En dyade, il y a aussi la démarche dans le travail qui est beaucoup plus finalisée et beaucoup plus courte dans sa réalisation ».</p>
16. L'élève TC est placé physiquement avec le reste du groupe mais à la demande de l'élève TC, il y a un bureau à l'extérieur de la classe quand il souhaite être seul	
Ens. 10	« Les élèves TC sont avec les autres mais j'ai un pupitre à l'extérieur à la demande d'un élève TC pour aller se calmer ».
17. L'élève TC est placé en équipe mais de façon à ce qu'il soit plus près de l'enseignant	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 8, 14	<p>Ens. 8 : « Mon élève TC est toujours placé en équipe. Je m'arrange pour que son équipe soit placée plus près de mon bureau ».</p> <p>« Je peux dire que le fait qu'il soit près de moi, je peux éteindre les petites vapeurs plus vite avant que cela prenne des proportions plus grandes ».</p> <p>Ens. 14 : « Un TC, entre autres, demande d'être plus près de mon bureau car il est souvent perturbé par le bruit et le babillage des autres élèves ».</p> <p>« Il a quand même sa place dans une équipe ».</p>
18. Variation des équipes de travail à chaque étape	
Ens. 14	<p>« La variation de mes équipes de travail se fait à chaque étape. Je trouve que cela va bien pour moi ».</p> <p>« Comme je le disais, le fait que ce soit à chaque étape, les élèves ont le temps de découvrir des affinités chez les autres ».</p>
19. L'élève TC est placé avec un élève ordinaire qui réussit bien	
Ens. 1, 3, 4, 9	<p>Ens. 1 : « Dans la résolution de problème en math ou lors de la correction d'un texte, ils sont jumelés avec un élève sérieux, travaillant qui réussit bien ».</p> <p>« En lecture, ils se placent à deux, une fois à toutes les deux semaines. Toujours avec un élève qui a de bonnes réussites. Ça leur donne aussi un bon modèle ».</p> <p>Ens. 4 : « Le temps que je m'occupe des élèves en difficulté d'apprentissage, je me fie sur mes plus forts pour donner un coup de main à mes élèves TC ».</p> <p>« Souvent, c'est moi qui nomme quel élève fort sera jumelé avec eux ».</p>
20. L'enseignant intervient auprès de l'élève TC lorsqu'il fait des commentaires non pertinents	
Ens. 2, 3, 4, 8	<p>Ens. 3 : « C'est clair, quand il fait des commentaires qui n'ont pas rapport, j'interviens ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	<p>« Aussi, quand il veut attirer l'attention, il est porté à faire des commentaires, je ne le laisse pas faire ».</p> <p>Ens. 8 : « Je réprimande l'élève TC quand il bouscule d'autres élèves et dit des commentaires non pertinents ».</p> <p>« J'interviens toujours quand cela se produit ».</p>
21. Les élèves choisissent l'élève TC dans leur équipe pour jouer avec eux	
Ens. 1	<p>« Un de mes TC est accepté, il est un peu plus sérieux. Les autres le choisissent dans leur équipe pour jouer avec eux ».</p> <p>« Un des trois manque vraiment de sérieux. Il vit du rejet à cause de ça mais je m'arrange pour qu'il soit dans une équipe en faisant comprendre ».</p>
22. L'enseignant émet des commentaires positifs lorsque l'élève TC interagit positivement avec les autres élèves	
Ens. 3, 5, 6	<p>Ens. 3 : « Lors d'une recherche avec les autres et que cela avait bien fonctionné autant dans les interactions que dans le travail, je me souviens d'avoir émis des commentaires positifs à mon élève TC lors de la présentation ».</p> <p>« Sur la cour d'école, pendant les récréations, on sait qu'il y a beaucoup d'interactions, souvent je m'informe auprès des autres si tout a bien été. Si c'est le cas, je lui fais des commentaires afin qu'il poursuive ».</p> <p>Ens. 6 : « Lorsque mon élève va vers les autres, je passe près de lui pour lui mentionner ma satisfaction ».</p> <p>« Dans une activité que nous avons faite, entre autres, une en poésie, il avait été se joindre à une équipe. Les interactions entre les autres étaient tellement positives que j'en avais fait part à toute l'équipe ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
23. L'enseignant essaie de toujours garder sa bonne humeur auprès des élèves TC	
Ens. 10, 13	<p>Ens. 10 : « Dans tout ce qui peut arriver dans une journée, que ce soit positif ou négatif, j'essaie tout de même de garder ma bonne humeur ».</p> <p>« Même s'il arrive, avec tous mes élèves, même mes TC, des situations comme des chicanes par exemple, je règle ça en mettant quand même du positif et ma bonne humeur. Ça se règle plus vite et ça évite l'escalade ».</p> <p>Ens. 13 : « J'ai cinq TC et ça va super bien. Je garde ma bonne humeur et tout se passe bien ».</p>
<hr/>	
24. L'enseignant félicite l'élève TC publiquement (devant tout le groupe) lorsqu'il interagit positivement avec ses pairs	
Ens. 5, 6, 9	<p>Ens. 5 : « Il a été félicité publiquement pour son comportement avec les autres. Oui, devant tout le groupe et même par les autres adultes de l'école ».</p> <p>« Continuellement, il est félicité, c'est sûr quand ça se prête, ça l'encourage à continuer à interagir avec ses pairs positivement. Même que des fois, les élèves sont portés à reproduire mes félicitations, c'est bien drôle ».</p> <p>Ens. 9 : « J'encourage et félicite l'élève TC chaque fois que l'occasion se présente. Lorsque je vois de belles interactions ».</p> <p>« Je le félicite en public devant tout mon groupe, je m'arrange pour que ce soit ça le plus possible ».</p>
<hr/>	
25. Suite à une activité « cartes de Noël », un élève mentionne à l'élève TC, devant toute la classe, qu'il a fait beaucoup de progrès, qu'il va mieux dans son comportement	
Ens. 5, 6	<p>Ens. 5 : « Dans mon activité « cartes de Noël », l'élève TC avait décidé de faire des cartes à des gens, les autres aussi avaient décidé d'envoyer des cartes au TC sans que lui leur en ait nécessairement</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	<p>envoyé. Un de ces élèves avait mentionné devant toute la classe ce dont il avait écrit à l'élève TC. Il a dit, cet élève là a fait beaucoup de progrès, ça va mieux dans son comportement, on va l'encourager ».</p> <p>Ens. 6 : « À l'activité de Noël, qui consistait à envoyer des cartes de Noël, un élève lève la main et dit, en tout cas, moi je vais en envoyer une à ..., il est plus gentil avec nous ».</p>
<p>26. L'enseignant encourage constamment l'élève TC à aller vers les autres élèves de la classe</p> <p>Ens. 5, 6</p>	<p>Ens. 5 : « Quand c'est le temps, par exemple, d'une activité libre dans la classe, j'encourage l'élève TC à se joindre aux autres, d'aller vers les autres élèves de la classe ».</p> <p>« Même dans un travail d'équipe, je lui demande de se joindre à une autre équipe et je l'observe ».</p> <p>Ens. 6 : « Mon TC a fait de gros progrès depuis le début de l'année scolaire. Il faut dire que je ne l'ai pas lâché. Je lui répétais souvent d'aller vers les autres. Il pensait tout le temps que les autres ne l'aimaient pas. Dans ce temps là, je lui disais que ce n'est pas en restant dans ton coin que les choses vont s'améliorer ».</p>
<p>27. Lorsque l'élève TC est impoli envers les autres élèves ou lorsqu'il ne respecte pas le matériel des membres de son équipe, l'enseignant le réprimande et il doit y avoir réparation de sa part envers les élèves concernés</p> <p>Ens. 5, 6</p>	<p>Ens. 5 : « C'est clair, quand mon élève est impoli envers des élèves, lorsqu'il ne respecte pas le matériel de son équipe, lorsqu'il parle tout le temps et que ça dérange les autres, je le réprimande. Même quand il passe des remarques, il doit faire réparation envers les élèves qui sont concernés (lettres d'excuses, faire le sac) ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	<p>Ens. 6 : « Ce n'est pas toujours que du positif, ce serait trop beau. Ça m'arrive d'être obligé de réprimander quand il y a impolitesse, pas de respect. Je lui demande de trouver une façon de pouvoir réparer son geste ».</p>
28. L'enseignant félicite souvent l'élève TC devant la classe lors de réussite ou lorsqu'il fait quelque chose de remarquable	<p>Ens. 10, 13</p> <p>Ens. 10 : « Je félicite très souvent devant toute la classe ».</p> <p>« Je les félicite souvent publiquement lorsqu'ils ont des réussites ou qu'ils ont fait quelque chose de spécial. Je ne manque pas une occasion. J'essaie ».</p> <p>Ens. 13 : « Quand il y a lieu, je félicite devant toute la classe. Tout ce qui a rapport à l'amélioration du comportement, les bonnes idées dans des projets ».</p> <p>« Je félicite souvent l'équipe en soulignant toujours les TC ».</p>
29. L'enseignant émet des commentaires positifs à l'élève TC s'il a fait un bon travail ou s'il a eu un bon comportement	<p>Ens. 5, 9</p> <p>Ens. 5 : « Je ne manque jamais d'émettre des commentaires positifs à mon élève lorsque son travail est bien fait ou lorsqu'il a un bon comportement ».</p> <p>« L'autre jour il m'a demandé s'il pouvait jouer avec un élève qui habituellement cause problème. Tout c'est bien déroulé et je lui ai fais remarquer ».</p> <p>Ens. 9 : « Mon élève TC reçoit toujours des commentaires positifs s'il a fait un bon travail et quand il a un bon comportement ».</p> <p>« Les commentaires positifs sont faits peu importe le moment de la journée. Cela peut être fait tout de suite après le travail quand cela se présente ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
30. Un petit signe secret à l'élève TC pour lui rappeler d'être attentif	
Ens. 7	<p>« Quand les élèves ne sont pas attentifs j'utilise un petit code. Des fois je passe près d'eux et je donne un petit coup de doigt sur le bureau respectif ».</p> <p>« Je peux faire la même chose à mes élèves TC mais on s'est entendu que je soulève un petit carton blanc ».</p>
<hr/>	
31. L'élève TC est toujours encouragé lorsque cela se présente. Lors des bons résultats scolaires ou lors des progrès	
Ens. 9, 13, 14	<p>Ens. 13 : « C'est très important pour moi l'encouragement autant dans les résultats que dans les progrès ».</p> <p>« Je le fais assez souvent que même des fois ce sont des élèves qui passent des remarques, je trouve ça bien « cute » ».</p> <p>Ens. 14 : « Il est certain qu'à chaque fois que cela se présente, mes élèves TC sont toujours encouragés comme tous les autres ».</p> <p>« J'encourage pour les bons résultats scolaires et j'encourage aussi même s'il y a seulement un petit progrès ».</p>
<hr/>	
32. L'enseignant écrit les points positifs et les points négatifs dans l'agenda. Les parents doivent signer l'agenda	
Ens. 12	<p>« Tout ce qui est négatif ou positif dans la journée, c'est écrit aux parents dans l'agenda. Pour me confirmer qu'ils ont pris connaissance du message, ils doivent signer l'agenda ».</p> <p>« Si l'agenda n'est pas signé, j'écris un deuxième message, normalement après le deuxième c'est signé ».</p>
<hr/>	
33. L'enseignant félicite l'élève TC, par exemple, lorsqu'il termine son travail dans les délais	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 15	« Je les félicite oralement soit, individuellement ou collectivement si l'élève fait son travail et le termine dans le délai prescrit ». « Quand il termine son travail dans les délais, je lui fais remarquer que c'est quand il se met rapidement au travail ».
34. L'élève TC reçoit de l'aide du CLSC, de la part du travailleur social	
Ens. 4, 5	Ens. 4 : « Une chance que j'ai de l'aide, quand je vois que quelque chose ne va pas, je peux téléphoner le travailleur social du CLSC, d'un des mes deux TC ». « Quand on fait son PI, on invite toujours son TS du CLSC, comme ça tout le monde impliqué est au courant ». Ens. 5 : « J'ai le TES de mon école qui aide mon élève mais je trouve que le fait que le TS du CLSC soit dans le dossier, cela fait avancer des choses ».
35. L'enseignant intervient avec tout le groupe pour aborder le sujet de l'intégration en mentionnant que certains élèves de la classe ont besoin d'aide et qu'ensemble on va trouver des solutions pour aider ces élèves. Alors l'élève TC, par cette approche sur le sujet, ne se sent pas seul dans cette situation et il réalise que d'autres élèves ont différents types de problèmes	
Ens. 10	« Je suis intervenu avec tout le groupe pour parler d'intégration, je leur ai dit que certains élèves de la classe avaient besoin de plus d'aide que d'autres ». « Ensemble, on essayait de trouver des solutions pour venir en aide à ces élèves. Alors les élèves TC n'étaient pas seuls, il y avait d'autres élèves qui avaient de la difficulté. On soumettait le problème et on trouvait des solutions ».
36. Lorsque les élèves de la classe encouragent l'élève TC dans ses mauvais comportements, l'enseignant intervient en faisant sortir un à un les élèves et explique que le comportement qu'ils adoptent n'aide pas du tout l'élève TC à s'améliorer ni à s'arrêter	

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
Ens. 9	<p>« Souvent, les élèves de la classe l'encourage dans ses mauvais comportements. Quand il fait son petit comique dans la classe, les autres partent à rire. J'interviens en faisant sortir un à un les élèves en leur expliquant qu'ils n'aident pas du tout à ce qu'il s'améliore ».</p> <p>« J'ai eu, à quelques reprises, à intervenir auprès des élèves qui encouragent l'élève TC dans ses mauvais comportements, à ce moment j'explique que le comportement qu'ils adoptent n'est pas correct ».</p>
37. Lorsque l'élève TC est absent, l'enseignant souligne les difficultés de l'élève TC aux équipes concernées afin de trouver des façons de l'aider ou de l'accueillir dans les équipes	
Ens. 14	<p>« Je n'ai pas vraiment abordé la situation d'intégration pour ne pas stigmatiser mes deux élèves devant les autres mais lorsqu'ils étaient absents, un ou l'autre, je pouvais souligner les difficultés du TC en général dans les équipes et d'essayer de les aider ».</p> <p>« On trouve des façons de les aider ou de les accueillir dans les équipes. Tout ça est fait avec les équipes concernées et non en grand groupe ».</p>
38. Lors du conseil de classe, les élèves qui en faisaient partie soulevaient les points positifs sur chacun des élèves TC	
Ens. 12	<p>« Lors du conseil de classe, seuls les points positifs sont autorisés en discussion sur tous les élèves ».</p> <p>« Le conseil de classe observe les élèves de la classe et le vendredi, le conseil soulève les points positifs sur chacun des élèves. Je trouve cette façon de faire très constructive ».</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
39. L'enseignant encourage beaucoup les élèves à interagir avec l'élève TC	
Ens. 5, 6	<p>Ens. 5 : « J'encourage beaucoup les élèves à interagir avec l'élève TC dans tout ce que l'on fait en équipe ».</p> <p>« De temps en temps c'est plutôt difficile les interactions. À ce moment j'attends qu'il se calme et il retourne dans son équipe ».</p> <p>Ens. 6 : « Pour moi, les interactions entre tous les élèves de la classe sont importantes ».</p> <p>« Quand mon élève TC s'isole, j'envoie un élève le chercher, un élève avec qui, il s'entend assez bien ».</p>
<hr/>	
40. Lorsque l'élève TC part pour quelques semaines en classe Intermède, l'enseignant explique la situation à tout le groupe. Avant le retour de l'élève TC, l'enseignant mentionne au groupe qu'il doit l'aider à avoir un bon comportement	
Ens. 9	<p>« Lorsque mon élève est parti en classe Intermède, j'ai expliqué pourquoi l'élève ne serait plus dans la classe pendant quelques semaines. J'ai expliqué qu'il avait des comportements inadéquats, qu'il allait pour travailler à ne plus avoir de mauvais comportements. Avant qu'il revienne, j'ai expliqué que l'on devait aider l'élève à avoir un bon comportement ».</p> <p>« Avant qu'il revienne de la classe Intermède, je leur ai dit que je n'accepterais plus comme je n'acceptais pas auparavant et que je serais plus sévère envers les élèves qui l'encouragent à faire des niaiseries ».</p>
<hr/>	
41. Encouragement des élèves à interagir avec l'élève TC, selon son état	
Ens. 11	<p>« Naturellement, les élèves de la classe sont portés à interagir avec l'élève TC, c'est un camarade de classe. Sauf quand je remarque qu'il n'est pas très réceptif, j'évite les interactions entre eux.</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	J'encourage quand il a une bonne attitude, j'y vais selon son état ». « Pour éviter de se faire dire des paroles injustifiées, les élèves l'évitent. C'est basé selon son attitude, je le vois tout de suite le matin ».
42. L'enseignant encourage beaucoup l'entraide dans les équipes où il y a des élèves TC	
Ens. 11	« C'est très important l'entraide qu'il y a entre toutes les équipes de mon groupe mais je porte une attention particulière aux équipes où il y a des élèves TC. J'encourage beaucoup cela ». « Des fois, même que ce sont les autres qui les invitent à s'associer. Ça fait une belle dynamique ».
43. L'enseignant demande aux élèves de travailler en équipe avec l'élève TC mais c'est difficile pour l'élève TC à l'occasion	
Ens. 6, 8, 10, 11, 15	Ens. 6 : « J'encourage beaucoup les élèves à travailler avec le TC ». « En 5 ^e année, cet élève avait beaucoup de difficulté, il était rejeté par les autres, la majorité, mais maintenant à force de travailler les interactions sont plus faciles ». Ens. 11 : « J'encourage les élèves à interagir mais les élèves TC ne sont pas toujours réceptifs à leur encouragement car dans leur relation interpersonnelle, un entre autres a une attitude très brusque et très peu accueillante. Alors, pour éviter de se faire dire des paroles blessantes, les élèves l'évitent. Je travaille fort les interactions ». « Au début, je demandais à un petit groupe d'élèves de se partager les deux élèves TC pour différents travaux scolaires, c'était à l'occasion très difficile car les élèves TC ne voulaient rien savoir ».

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
44. L'enseignant réprimande l'élève TC. Il lui fait part de la situation, lui explique les raisons pour lesquelles son attitude est inacceptable et lui exprime ses attentes pour faire en sorte que l'élève TC puisse améliorer son comportement	
Ens. 9	<p>« Je réprimande mon TC. Dans ces moments, je lui parle seul de la situation, je lui explique pourquoi son comportement n'est pas acceptable et j'attends qu'il me trouve des solutions pour s'améliorer ».</p> <p>« Si les solutions ne viennent pas, je lui dis ce que je m'attends de lui, ce qu'est la conséquence pour lui faire prendre conscience pour qu'il essaie d'améliorer son comportement ».</p>
<hr/>	
45. Des réprimandes sont faites lorsque l'élève TC bouscule d'autres élèves. L'enseignant rencontre l'élève TC et les élèves concernés	
Ens. 1, 2, 8, 15	<p>Ens. 1 : « Je réprimande l'élève, soit quand il bouscule d'autres élèves, quand il se bat. Je mets ça au clair en rencontrant l'élève lui-même et les élèves qui sont concernés ».</p> <p>Ens. 8 : « Mon TC a reçu des réprimandes justement l'autre jour pour avoir bousculé. Il me disait que c'était à cause d'un et de l'autre. Je suis intervenu en rencontrant les élèves concernés ».</p> <p>Ens. 15 : « Par exemple, lorsque ... a manqué de respect ou lorsqu'il a bousculé les élèves à la récréation, je l'ai pris à part et je lui ai fait part de mon mécontentement par des réprimandes et je lui ai fait part de mes attentes pour le reste de la journée ».</p>
<hr/>	
46. L'enseignant demande à l'élève TC d'aller au groupe «Club d'entraide» de l'école pour régler ses problèmes sur la cour d'école	
Ens. 3, 4, 5, 6	<p>Ens. 3 : « Des fois ça dépasse les bornes, à ce moment, c'est pas compliqué, je lui demande d'aller au club d'entraide pour régler le conflit ».</p> <p>Ens. 4 : « On a un club groupe d'entraide à l'école, ils y vont quand par exemple c'est problématique sur</p>

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
	la cour d'école. Quand c'est un conflit en classe, j'essaie de les contenir plus ».
	Ens. 5 : « Ça m'arrive d'utiliser le club d'entraide de l'école, je l'envoie là surtout quand c'est récurant. Je veux dire quand c'est les fameux problèmes sur la cour d'école qui n'en finissent plus ».
47. Lorsque l'élève TC a un problème au niveau de son comportement, l'enseignant lui demande de sortir de la classe. Par la suite, l'enseignant sort de la classe pour une discussion avec l'élève	
Ens. 14	« Quand un problème survient dans la classe à cause du comportement, je demande à l'élève de sortir de la classe pour aller réfléchir. Par la suite, je le rejoins et je discute avec. C'est pas toujours facile mais il sait que quand je demande, c'est qu'il a dépassé les bornes ».
48. Fiche de suivi adaptée à l'élève TC pour modifier un comportement précis (exemple : comportement dans le rang, participation en classe)	
Ens. 7	« Mes élèves TC ont une fiche de suivi adaptée. Sur chacune des fiches j'indique un comportement très précis ». « Quand j'ai fait les PI, il avait été question d'utiliser une fiche adaptée. À ce moment, j'avais discuté, avec les intervenants, du comportement dans le rang et d'une belle participation en classe. Les fiches portent donc sur ces objectifs ».
49. L'enseignant félicite l'élève TC lorsqu'il a passé une belle journée en le soulignant dans son agenda	
Ens. 12	« J'écris les points positifs dans l'agenda de mes deux élèves TC à chaque belle journée qu'ils passent. Les parents doivent signer ».

Identification des enseignants ayant mentionné les actions retenues et citations choisies au hasard

Enseignants ayant discuté l'action lors de l'entrevue	Citations choisies au hasard
<hr/>	
50. L'enseignant contacte les parents, fait un PI pour fixer des moyens d'interventions et des objectifs	
Ens. 3, 5, 6, 12	<p>Ens. 3 : « C'est pas évident de recevoir des élèves TC, ils prennent beaucoup notre énergie. J'appelle souvent les parents pour essayer d'avoir leur appui pour qu'on travaille dans le même sens ».</p> <p>« Quand on fait un PI, je trouve que c'est important car ça permet de fixer des objectifs. On ne s'en va pas n'importe où, on travaille dans le même sens ».</p> <p>Ens. 12 : « Je trouve qu'un PI c'est primordial pour les élèves en difficulté, pas juste pour les TC. Il est là pour se fixer des moyens d'interventions pour les choses qui ne vont pas ».</p> <p>« Le PI me permet de ne pas tout prendre sur mes épaules, je travaille que sur les objectifs fixés. Rien ne m'empêche de contacter les parents quand je dois mettre des choses au clair ».</p>
<hr/>	
51. Dès le début de l'année, chaque élève TC devrait avoir un programme d'intervention (PI) afin que des mesures soient prises dès la rentrée scolaire	
Ens. 2, 9	<p>Ens. 2 : « Le PI est pour ma part une mesure d'aide pour l'élève TC. Les points positifs et négatifs y sont campés, de même que les objectifs. C'est pour ça que je demande que les PI soient faits dès la rentrée scolaire, souvent c'est retardé pour x raisons ».</p> <p>Ens. 9 : « Des fois ça saute, excuse-moi le terme, dès le début d'année on ne connaît pas les élèves, on sait qu'on a des TC d'intégrés rien de plus. Je pense que les PI, du moins pour ces élèves, devraient être faits les premiers en tout début d'année pour avoir des pistes et savoir mieux à quoi s'attendre. Ce n'est pas toujours évident ».</p>
<hr/>	

Ce tableau étale différents extraits d'entrevue à partir desquels les diverses actions présentées ont été recueillies ainsi que quelques actions qui ont été retenues bien qu'elles ne soient utilisées que par un seul enseignant.

Par ailleurs, dans ce tableau se retrouvent diverses actions faites en classe par les enseignants. Ces actions se situent au niveau de l'entraide entre les élèves ordinaires et les élèves TC, de l'aide extérieure et de la communication entre les enseignants et les parents d'élèves TC. De plus, il décrit certaines interventions des enseignants qui œuvrent auprès des élèves TC dans la perspective d'améliorer la qualité d'intégration sociale et scolaire de l'élève TC en classe ordinaire.

Dans l'ensemble, ce tableau dégage les diverses actions proposant un enseignement adapté qui permet à l'enseignant de répondre aux besoins des élèves TC intégrés en classe ordinaire.

CHAPITRE IV

ÉTUDE 2 : MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

4.1 Méthodologie

Ce quatrième chapitre expose la méthodologie et les résultats de l'étude 2. Des données essentielles ont été consignées dans divers tableaux afin d'en faciliter la compréhension.

4.1.1 Participants

Notre échantillon était formé de 15 enseignants titulaires d'une classe ordinaire du primaire qui ont intégré dans leur classe au moins un élève identifié comme ayant des troubles de comportement pendant au moins une année. Ces enseignants ont été recrutés dans les écoles primaires francophones situées au Nord de Montréal.

En raison de la nature des instruments de recherche utilisés, les enseignants ayant au moins six mois d'expérience après le début de l'année scolaire du deuxième ou du troisième cycle du primaire ont été sollicités. Cette restriction tient au fait que la méthode du « Roster and Ratings » de Parker et Asher (1993) ne peut être utilisée que pour des élèves de la troisième à la sixième année donc, du deuxième et du troisième cycle du primaire.

4.1.2 Instruments de mesure

Les sections ci-dessous présentent les instruments qui ont permis d'évaluer le statut sociométrique des élèves TC en classe ordinaire.

La qualité de l'intégration sociale de l'élève TC en classe ordinaire est évaluée par le biais de son statut sociométrique (Gottlieb et al., 1978) à l'aide de la méthode

du «Roster and Ratings» de Parker et Asher (1993). Cet instrument permet de mesurer le degré d'acceptation sociale des élèves présentant des troubles de comportement intégrés en classe ordinaire (statut sociométrique).

Ce test sociométrique fondé sur une échelle d'appréciation de 0 à 5 se situant entre pas du tout et énormément attribue 5 points lorsque l'élève démontre un degré d'acceptation sociale qualifié de **énormément**, 4 points de **beaucoup**, 3 points de **un peu**, 2 points de **indifférent**, 1 point de **pas vraiment** et 0 point de **pas du tout** (Appendice C).

Mentionnons que tous les élèves de chaque groupe, y compris les élèves identifiés TC, ont reçu une liste sur laquelle étaient inscrits les noms et prénoms de leurs pairs et chacun avait à compléter le test. Lors de la compilation des résultats, les tests complétés par les élèves TC ont été retirés puisque ce sont eux qui étaient évalués.

La qualité d'intégration de l'élève TC a été calculée en faisant la moyenne des cotes d'appréciation exprimées par ses pairs. Comparé à la méthode des nominations, exemple : Coie et Dodge (1983), le «Roster and Ratings» donne une image plus juste de la qualité de l'intégration sociale des élèves TC (Asher et Taylor, 1981). La validation de la version française indique que les scores d'acceptation se distribuent normalement (Blanchette, 1998).

Les actions posées par l'enseignant afin de favoriser l'intégration sociale de l'élève TC ont été évaluées au moyen d'un protocole d'entrevue structuré. En ce sens Boutin (1997) mentionne que :

Ce mode se rapproche du questionnaire dont il reprend dans les grandes lignes les mêmes façons d'interroger. L'intervieweur mène le jeu, pose les questions prédéterminées. Il écarte volontairement tout ce qui lui semble ne pas se rapporter au phénomène à l'étude.

Ce protocole d'entrevue (Appendice A) est basé sur des catégories d'actions déterminées dans l'étude 1. L'étude 1 visait à examiner la nature et l'intensité des actions posées par l'enseignant et avait pour but de recueillir des informations quant à l'organisation d'interactions sociales entre l'élève TC et ses compagnons de classe, quant aux interventions faites auprès de l'élève TC en classe et quant à l'aspect des différents discours tenus aux élèves ordinaires en faveur de l'intégration.

Rappelons que dans le cadre de l'étude 1, nous avons recensé 89 actions dont 51 d'entre elles ont été retenues par les enseignants juges comme étant favorables à l'intégration de l'élève TC en classe ordinaire.

4.1.3 Déroulement

Comme mentionné précédemment, l'utilisation du test sociométrique utilisé auprès des 15 groupes d'élèves relevant des 15 enseignants permet de mesurer le degré d'acceptation sociale des élèves TC en classe ordinaire.

L'enseignant a reçu une liste de consignes pour la passation du test sociométrique et un nombre suffisant d'exemplaires du test de statut sociométrique. L'enseignant disposait de deux semaines pour distribuer et faire compléter le test par les élèves. Les données, de nature quantitative, ont été obtenues à l'aide de l'échelle d'appréciation .

Chaque élève d'une classe ordinaire, incluant l'élève TC, a reçu une liste où étaient inscrits les noms et prénoms de chacun de ses compagnons de classe. À partir de ce test sociométrique, les 15 groupes d'élèves avaient à compléter le test sur une échelle d'appréciation de 0 à 5 en répondant à la question « jusqu'à quel point aimes-tu la compagnie de l'élève _____ ? ».

Le schème de l'étude n'incluait pas d'intervention et la passation des questionnaires ne comportait aucun risque. Plusieurs études ont, en particulier, démontré que le fait qu'un groupe classe du primaire remplisse un questionnaire de statut sociométrique ne modifie en rien la nature ou la qualité des relations entre les élèves (Iverson et al., 1997).

Seul le personnel de recherche avait accès aux données concernant les fichiers informatisés, lesquels ne contenaient pas de renseignements nominatifs sur les élèves TC, sur leurs enseignants, ni sur leurs parents. Un numéro d'identification a été attribué aux participants dès les premières étapes de gestion des données et seul ce numéro était connu. À la fin de l'étude, afin de respecter l'aspect de confidentialité, toutes les données informatisées ont été détruites.

De son côté, l'enseignant devait répondre au protocole d'entrevue afin de décrire ses actions enclines à favoriser l'intégration de l'élève TC en classe ordinaire.

4.1.4 Préparation des données et plan d'analyse

Une fois les tests terminés, les scores attribués à chaque élève TC ont été comptabilisés en retirant, lors de la compilation des scores au test sociométrique, les questionnaires complétés par les élèves TC.

Pour ce qui est des enseignants, les données recueillies lors du protocole d'entrevue ont été rattachées et regroupées aux diverses catégories inscrites à la section 3.2.1, intitulé « Analyse des actions qui favorisent l'intégration sociale ». Telles que relatées à la section 3.2.2 sous la rubrique « Actions des enseignants et intégration des TC », une analyse du contenu des 51 actions reconnues a été effectuée en respectant un système de codage à partir des actions considérées comme étant favorables à l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire. Sur la base des réponses à l'entrevue, la mise en place de chacune des 51 actions a été établie par

trois enseignants juges. Un point était attribué à l'enseignant chaque fois que sa réponse correspondait à une des 51 actions retenues. L'état de cette application est démontré au tableau 4.1

Par la suite, sur la règle du « Roster and Ratings » de Parker et Asher (1993), le calcul des scores des élèves quant à l'acceptation sociale des élèves TC en classe ordinaire par les pairs est détaillé au tableau 4.2

4.2 Résultats

Ces résultats commandent une analyse statistique quantitative des données obtenues à l'aide d'une échelle d'appréciation. Le tableau 4.1 expose les scores, le total des actions favorisant l'intégration sociale comme suit : un score de 14 actions différentes pour les enseignants 5 et 6, un score de quatre (4) pour les enseignants 2, 7 et 15, un score de cinq (5) pour les enseignants 1, 4, 8, 12 et 13, un score de six (6) pour les enseignants 3 et 14, un score de 13 pour l'enseignant 9, un score de 11 pour l'enseignant 10 et un score de sept (7) pour l'enseignant 11. Les scores oscillent entre un maximum de 14 actions et un minimum de quatre (4) actions favorables à l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire pour une moyenne est de 7,2 et d'un écart-type est de 3,76.

Finalement, lorsqu'un lien est établi entre la quantité d'actions utilisées et le pointage correspondant à chaque enseignant, une faible utilisation des diverses actions se confirme. En ce sens, le tableau 4.1 fait état, entre autres, des enseignants numéros 5 et 6 en affichant le score le plus élevé, soit 14 points, en lien avec le tableau 4.2, lequel démontre que leurs élèves n'ont pas un score d'acceptation sociale plus ou moins élevé que les autres.

Tableau 4.1

Nombre d'actions différentes posées par les enseignants pour favoriser l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire (m = 7,2, e.t. = 3,76)

Enseignant	Nombre d'actions
1	5
2	4
3	6
4	5
5	14
6	14
7	4
8	5
9	13
10	11
11	7
12	5
13	5
14	6
15	4

4.2.1 Nombre d'élèves TC

Notre échantillon a permis d'obtenir un total de 28 élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement dans les classes des 15 enseignants recrutés. C'est donc dire que certains enseignants accueillaient plus d'un élève TC dans leur classe, comme le démontre le tableau 4.2.

4.2.2 Actions des enseignants et intégration des TC

Les résultats qui suivent permettent d'observer certaines réalités concernant une question en lien avec l'étude 2 : Est-ce que les actions posées par l'enseignant sont associées à l'intégration sociale des élèves TC? Comme nous l'avons fait pour le groupe d'enseignants, nous avons consigné schématiquement tous nos résultats quantitatifs.

Le tableau 4.2 présente le nombre de points qui ont été attribués à chacun des élèves identifiés TC dans chacune des classes. La compilation de ce tableau permet de constater certaines réalités face à l'appréciation des élèves TC dans leur classe par leurs pairs. Il permet également de constater le nombre d'élèves TC intégrés dans chacun des groupes; le nombre varie de un à cinq élèves.

Tableau 4.2
Scores des élèves TC en classe ordinaire au test sociométrique

Enseignant	Total élèves/cl.	Score de l'élève TC				
		xa	xb	xc	xd	xe
1	16	22	6	9		
2	21	0				
3	23	20				
4	19	21	10			
5	21	28				
6	20	17				
7	18	0	21			
8	20	9				
9	20	32				
10	21	36	32			
11	18	20	13			
12	18	14	15			
13	13	18	33	28	30	24
14	19	12	11			
15	20	13	15			

¹ Le x varie en fonction du numéro de la classe

Nous constatons que dans les groupes où il n'y a qu'un seul élève TC intégré, les scores varient entre zéro (0) et 32 points ($m=13,67$, $e.t.=16,50$) et où il y a deux élèves TC intégrés, les scores oscillent entre zéro (0) et 36 points ($m=16,64$, $e.t.=9,08$). Il n'y a qu'un seul groupe où trois élèves TC sont intégrés et les scores varient entre six (6) et 22 points ($m=12,33$, $e.t.=8,50$) et pour l'unique groupe de cinq élèves TC intégrés, les scores oscillent entre 18 et 33 points ($m=26,60$, $e.t.=5,81$).

Afin d'étudier le lien entre les actions des enseignants et l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire, une analyse log-linéaire a été planifiée en deux étapes. Une première série d'analyses vérifie l'impact de chacune des sept catégories d'actions sur l'acceptation favorisant l'intégration sociale des élèves TC en classe ordinaire. Si des effets significatifs sont observés pour les catégories d'actions, une deuxième série d'analyses vérifie l'impact de chacune des actions regroupées dans une catégorie donnée.

En effet, des contraintes au niveau de la taille de l'échantillon et du nombre de variables ne permettent pas de considérer d'emblée les 51 actions. Pour les besoins de l'analyse, les scores continus d'acceptation sociale ont été transformés en deux catégories (faible et forte acceptation sociale) selon le calcul du nombre d'élèves TC pour lesquels l'enseignant utilisait ou non l'une ou l'autre des actions favorisant faiblement ou fortement l'acceptation sociale chez ces élèves. Le tableau 4.3 présente les résultats de l'analyse log-linéaire pour chacun des types d'actions des enseignants. Ces résultats sont présentés en lien avec les données descriptives aux tableaux 4.4 à 4.10. Comme le montre le tableau 4.3, la présence ou l'absence d'actions de l'enseignant relatives aux sept catégories n'est pas associée à une faible ou à une forte acceptation sociale des élèves TC dans la classe de cet enseignant. Ainsi, la deuxième série d'analyses n'a pas été réalisée.

La distribution de fréquences pour chacune des sept catégories d'actions en lien avec les résultats obtenus au test sociométrique (élèves TC faiblement ou fortement acceptés socialement par les pairs) est rapportée dans les tableaux 4.4 à 4.10, lesquels nous permettent de discuter les résultats des analyses d'un point de vue descriptif.

Tableau 4.3
Relation entre les actions et l'acceptation sociale des élèves TC
intégrés en classe ordinaire

Source	X^2	$Pr > X^2$
Présence de variations des stratégies pédagogiques *Acceptation sociale	0.35	0.5535
Présence de variations temps/espaces*Acceptation sociale	0.45	0.5020
Présence d'interventions auprès de l'élève TC *Acceptation sociale	0.33	0.5682
Présence d'interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC *Acceptation sociale	0.21	0.6492
Présence d'interventions auprès des autres élèves *Acceptation sociale	0.03	0.8658
Présence de rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves *Acceptation sociale	0.49	0.4823
Présence de suivi de l'élève en intégration *Acceptation sociale	1.16	0.2808

Les tableaux suivants présentent les distributions de fréquences pour chaque type d'actions selon la présence ou non du type d'actions concernées et selon le niveau d'acceptation sociale des élèves TC (fort ou faible).

Tableau 4.4
Lien entre la présence de variations des stratégies pédagogiques sur
l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence de variations des stratégies pédagogiques	non	6	1	7
	oui	8	13	21
	Total	14	14	28

Ce tableau indique qu'un élève TC est fortement accepté socialement et six élèves sont faiblement acceptés chez les enseignants n'ayant pas fait appel à cette catégorie d'actions. Du côté des enseignants ayant fait appel à cette catégorie, 13 élèves sont fortement acceptés socialement tandis que huit le sont faiblement. Il n'y a pas de lien entre la présence de variations des stratégies pédagogiques et l'acceptation sociale des élèves TC ($X_I^2 = 0,35, p > 0,05$).

Tableau 4.5
Lien entre la présence de variations temps/espaces sur
l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence de variations temps/espaces	non	6	6	12
	oui	8	8	16
	Total	14	14	28

Même constat qu'au tableau 4.4. Le tableau 4.5 ne démontre aucune tendance, c'est-à-dire que les élèves sont uniformément distribués entre une acceptation sociale forte et faible et une présence ou non d'actions reliées aux variations temps/espaces ($X_I^2 = 0,45, p > 0,05$). Ainsi, six élèves TC sont fortement acceptés et un même nombre d'élèves sont faiblement acceptés socialement chez les enseignants n'ayant pas fait appel à cette catégorie d'actions tandis que chez les enseignants ayant utilisé cette catégorie, huit élèves sont fortement acceptés et huit le sont faiblement.

Tableau 4.6
Lien entre la présence d'interventions auprès de l'élève TC sur
l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence d'interventions auprès de l'élève TC	non	1	1	2
	oui	13	13	26
	Total	14	14	28

Vingt-six des 28 élèves TC de l'échantillon sont soumis à des interventions auprès de l'élève TC. Aucune tendance n'est confirmée ($X_I^2 = 0,33, p > 0,05$) car chez les enseignants ayant utilisé des actions d'interventions auprès de l'élève TC, 13 élèves sont faiblement acceptés socialement et un nombre égal de 13 élèves sont fortement acceptés socialement. Deux des 28 élèves TC ne sont pas soumis à des interventions auprès de l'élève TC dont un élève est fortement accepté tandis que l'autre élève l'est faiblement.

Tableau 4.7
Lien entre la présence d'interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC
sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence d'interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC	non	13	12	25
	oui	1	2	3
	Total	14	14	28

Vingt-cinq élèves bénéficient d'interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC. Ce tableau indique que de ceux-ci, 12 élèves TC sont fortement acceptés socialement et 13 le sont faiblement chez les enseignants n'ayant pas utilisé d'actions rattachées aux interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC et on observe un total plus faible soit, deux élèves fortement acceptés et un élève faiblement accepté chez les enseignants ayant utilisé cette catégorie d'actions. Aucune tendance n'est confirmée statistiquement ($X_I^2 = 0,21, p > 0,05$).

Tableau 4.8

Lien entre la présence d'interventions auprès des autres élèves sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence d'interventions auprès des autres élèves	Non	7	9	16
	Oui	7	5	12
	Total	14	14	28

Ce tableau indique que neuf élèves TC sont fortement acceptés socialement et que sept élèves sont faiblement acceptés chez les enseignants n'ayant pas utilisé cette catégorie d'interventions tandis que cinq élèves TC sont fortement acceptés et sept élèves sont faiblement acceptés suite à l'utilisation, par les enseignants, des différentes interventions auprès des autres élèves. Nous remarquons également que la tendance n'est pas confirmée statistiquement ($X_I^2 = 0,03, p > 0,05$).

Tableau 4.9

Lien entre la présence de rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves sur l'acceptation sociale des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence de rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves	non	4	10	14
	oui	10	4	14
	Total	14	14	28

Le tableau ci-dessus démontre que chez les enseignants ayant utilisé le rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves, les élèves TC sont faiblement acceptés socialement, alors que chez les enseignants n'ayant pas utilisé cette mesure, les élèves TC sont fortement acceptés. Il existe donc une tendance marquée qui n'est pas confirmée statistiquement ($X_I^2 = 0,49, p > 0,05$). Sur un total de 28 élèves TC, chez les enseignants n'ayant pas utilisé cette catégorie d'actions, 10 élèves sont fortement acceptés socialement et quatre le sont faiblement tandis que chez les enseignants ayant utilisé cette catégorie d'actions, quatre élèves TC sont fortement acceptés par rapport à 10 élèves qui le sont faiblement.

Tableau 4.10
Lien entre la présence de suivi de l'élève en intégration sur l'acceptation sociale
des élèves TC intégrés en classe ordinaire

		Acceptation sociale		Total
		Faible	Forte	
Présence de suivi de l'élève en intégration	non	9	10	19
	oui	5	4	9
	Total	14	14	28

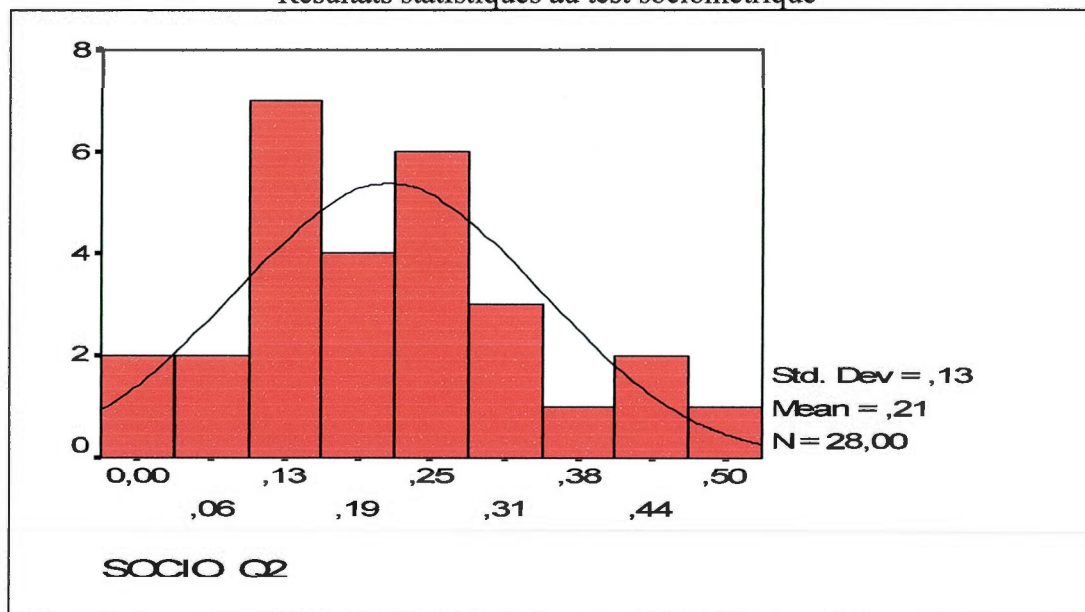
La lecture de ce tableau permet de constater que 10 élèves TC sont fortement acceptés socialement et que neuf le sont faiblement chez les enseignants n'ayant pas fait appel à cette catégorie d'actions contrairement à cinq élèves TC qui sont faiblement acceptés socialement et à quatre qui le sont fortement chez les enseignants ayant fait un suivi de l'élève en intégration. Nous pouvons préciser que la tendance pour cette catégorie d'actions n'est pas confirmée ($X^2 = 1,16, p > 0,05$).

Dans l'ensemble, les tests n'indiquent aucun lien statistique entre le fait qu'un élève TC soit faiblement ou fortement accepté socialement en classe ordinaire et le fait que l'enseignant utilise ou non l'une ou l'autre des catégories d'actions. Cependant, la seule tendance qui se dessine concerne le rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves.

4.2.3 Lien entre le nombre d'élèves TC dans une classe et leur acceptation sociale

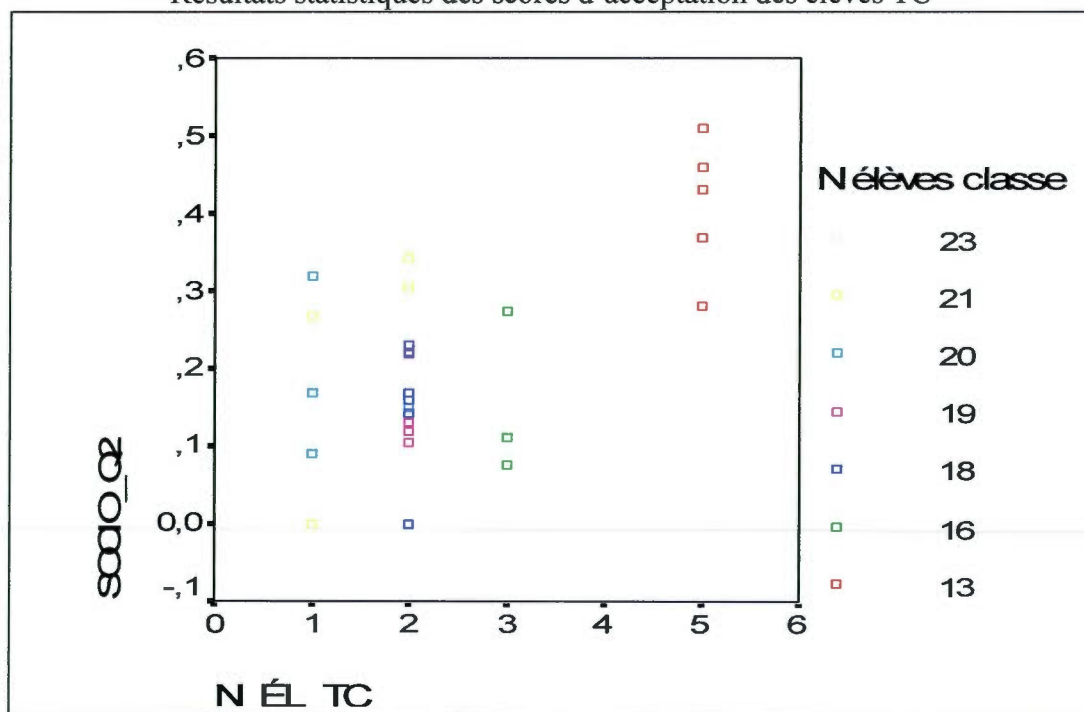
Les scores illustrés aux figures 4.1 et 4.2 exposent statistiquement les résultats qui répondent à la deuxième question en lien avec cette étude « Est-ce que le nombre d'élèves qui présentent des troubles de comportement intégrés dans une classe ordinaire est relié à leur intégration sociale dans la classe? ».

Figure 4.1
Résultats statistiques au test sociométrique



Comme l'indique la figure 4.1, les scores d'acceptation sociale obtenus par les élèves TC de l'échantillon sont distribués raisonnablement normalement. Le test de corrélation partielle peut donc être réalisé. Afin de tester le lien entre le nombre d'élèves TC dans une classe ordinaire et l'acceptation sociale de chacun au sein de cette classe, une corrélation a été réalisée en contrôlant le nombre total d'élèves dans chaque classe. L'analyse révèle que le nombre d'élèves TC intégrés dans une classe ordinaire est associé à l'acceptation de chacun de ces élèves dans la classe ($r = 0.52$, $p < .005$). Ainsi, la corrélation positive indique que plus le nombre d'élèves TC intégrés dans une classe ordinaire est grand, plus grande est l'acceptation sociale de chacun. La corrélation est schématisée dans la figure 4.2.

Figure 4.2
Résultats statistiques des scores d'acceptation des élèves TC



La figure 4.2 indique la distribution des scores d'acceptation des élèves TC à la question « jusqu'à quel point aimes-tu la compagnie de...? » au test sociométrique. L'axe horizontal (abscisse) indique le nombre d'élèves TC intégrés dans les classes ordinaires et l'axe vertical (ordonnée) représente le score obtenu.

Nous constatons une appréciation se situant entre 0,0 et 0,35 pour les classes où nous retrouvons une concentration d'élèves TC intégrés tandis que pour la classe où sont intégrés cinq élèves TC, les scores d'appréciation oscille entre 0,28 et 0,52.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, paraissent les résultats de l'étude 1 et de l'étude 2 en relation avec le cadre conceptuel et la recension des écrits. De plus, une discussion sur les résultats des deux études est présentée en fonction de l'objectif principal et en fonction des questions de recherche.

Cette recherche a pour but d'identifier et d'examiner l'effet de certains facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'élève ayant un trouble de comportement en classe ordinaire. Afin de permettre d'améliorer l'intégration sociale de l'élève TC, il est important, dans un premier temps, de comprendre divers facteurs qui l'influencent.

Pour ce faire, l'étude 1 concerne principalement le répertoire d'actions typiques des enseignants au regard de l'intégration sociale de l'élève TC et l'étude 2 vise à examiner l'impact de ces actions sur l'intégration sociale des élèves TC et la relation entre le nombre d'élèves TC dans une classe ordinaire et l'intégration sociale de ceux-ci.

5.1 Différentes actions proposées dans la littérature en lien avec l'étude 1

Peu d'études offrent des renseignements sur la nature des actions que l'enseignant entreprend pour favoriser l'intégration sociale. La première étude vise donc à identifier les différentes actions, posées par l'enseignant, réputées comme favorisant l'intégration sociale des élèves TC dans leur classe.

Concernant la question rattachée à notre étude 1, se rapportant principalement aux actions de l'enseignant facilitant l'intégration sociale, les résultats sont partagés selon sept catégories : variations des stratégies pédagogiques; variations temps/espace; interventions auprès de l'élève TC; interventions par une tierce personne auprès de l'élève TC; interventions auprès des autres élèves; rappel des règles auprès des élèves TC et des autres élèves et suivi de l'élève en intégration. Les actions de chaque catégorie sont aussi classifiées selon deux volets, soit l'aspect scolaire et l'aspect social. Nous retrouvons ainsi 29 actions visant l'intégration sociale et 22 actions visant l'intégration scolaire.

Le tableau 5.1 fait état du caractère novateur de certaines actions rapportées dans l'étude 1 en identifiant les principales références associées à une action donnée. En effet, certaines actions sont similaires à celles mentionnées par certains auteurs recensés. D'autres actions n'ont pas été identifiées dans la recension des écrits et représentent donc une contribution originale de la présente recherche. Afin de bien démontrer les similitudes entre les actions rapportées et les actions recensées dans les écrits, des exemples sont proposées par rapport à chacune des actions relevées par les différents auteurs. Ajoutons que lorsqu'il y avait plus d'une référence pour une action donnée, les plus pertinentes ont été prises en considération.

Tableau 5.1

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
1. L'enseignant met sur pied un conseil de classe dont font partie deux élèves TC.	Aucune	
2. L'élève TC a sa place lorsque c'est gérable pour du travail en sous-groupe. Il y en a qui ne sont pas identifiés TC et qui présentent des comportements beaucoup plus dérangeants.	Bar-Tal et Bar-Tal, 1986	L'attente du groupe exerce une profonde influence sur le comportement de ses membres.
3. L'élève TC a un rôle à jouer et il participe au même titre que l'ensemble du groupe à différentes activités, par exemple, dans un projet théâtre, il coopère au montage du décor ou il interprète un rôle.	Hilton et al., 1992 Slavin, 1990 Ward, 1991 Wolfensberger et Thomas, 1988	D'après Wolfensberger et Thomas (1998), l'intégration sociale consiste à faire participer l'élève HDAA avec des personnes non handicapées et à le faire participer à des activités sociales normatives en qualité et en quantité.
4. Activité coopérative à toutes les semaines pour favoriser l'intégration de l'élève TC.	Ballard et al., 1977 Doyon, 1991 Slavin, 1990	Selon Ballard et al. (1977), l'enseignant privilégie une pédagogie de nature coopérative en organisant des activités au cours desquelles l'élève TC autant que l'élève ordinaire a un rôle qui lui est confié.
5. Variation des coéquipiers dans les groupes de travail aux trois semaines environ (l'élève TC a travaillé en équipe, composée de deux, trois ou quatre élèves, environ 20 fois cette année en français et en mathématiques).	Aucune	

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
6. L'élève TC travaille bien dans l'une ou l'autre des activités coopératives lorsqu'il est jumelé avec un élève qui fonctionne bien.	Doyon, 1991	L'apprentissage coopératif est une modalité de travail qui permet d'organiser l'enseignement de manière à favoriser le soutien et l'entraide entre les élèves.
7. Il devient aidant lorsque l'enseignant peut suivre son groupe sur deux ans lorsque l'élève TC vit une belle réussite en matière d'intégration au lieu de tout recommencer l'année suivante.	Aucune	
8. L'élève TC ne travaille pas toujours avec les mêmes élèves. Le choix se fait selon la place occupée dans la classe (voisin de droite – de gauche) ou le choix se fait au hasard.	Aucune	
9. L'enseignant utilise un système d'émulation de couleurs basé et construit de façon à encourager les bons comportements, par exemple, à chaque bonne journée, l'élève TC obtient un cercle vert. Avec un certain nombre de cercles, les élèves se méritent une récompense.	Aucune	
10. Variation des groupes aux trois semaines et variation des tâches lors d'activités coopératives.	Doyon, 1991 Slavin, 1990	D'après Slavin (1990), il faut regrouper les enfants en petits groupes et mettre à contribution la participation de chaque élève dans la réalisation de la tâche.

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
11. Avec le choix fait au hasard, l'élève TC est souvent groupé avec des élèves qui ne fonctionnent pas bien ou il se retrouve seul, alors cette avenue est plutôt mise de côté pour être remplacée par le choix de l'enseignant.	Ballard et al., 1977 Doyon, 1991 Kanouté, 2002	Kanouté (2002) indique la mise sur pied des équipes de travail faisant en sorte d'améliorer la gestion collective de l'intégration au groupe-classe.
12. Tous les pupitres sont placés en petits groupes, y compris celui de l'élève TC.	Slavin, 1990	Cet auteur fait mention des procédures de fonctionnement de groupes préétablis qui favorisent et mettent à contribution la participation de chaque élève dans la réalisation de la tâche.
13. L'élève TC est toujours en groupe de deux ou de quatre élèves.	Slavin, 1990	L'auteur souligne l'importance de regrouper les enfants en petits groupes pour accomplir une tâche.
14. Équipes de quatre formées par le choix des élèves ordinaires, y compris l'élève TC.	Aucune	
15. En dyade pour des travaux d'entraînement.	Aucune	
16. L'élève TC est placé physiquement avec le reste du groupe mais à la demande de l'élève TC, il y a un bureau à l'extérieur de la classe quand il souhaite être seul.	Aucune	
17. L'élève TC est placé en équipe mais de façon à ce qu'il soit plus près de l'enseignant.	Aucune	
18. Variation des équipes de travail à chaque étape.	Aucune	

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
19. L'élève TC est placé avec un élève ordinaire qui réussit bien.	Doyon, 1991	L'auteur soutient qu'il faut favoriser le soutien et l'entraide entre élèves.
20. L'enseignant intervient auprès de l'élève TC lorsqu'il fait des commentaires non pertinents.	Aucune	
21. Les élèves choisissent l'élève TC dans leur équipe pour jouer avec eux.	Ballard et al., 1977 Doyon, 1991	Ballard et al. (1977) mentionnent que l'élève TC et les élèves ordinaires doivent interagir de manière positive.
22. L'enseignant émet des commentaires positifs lorsque l'élève TC interagit positivement avec les autres élèves.	Aucune	
23. L'enseignant essaie de toujours garder sa bonne humeur auprès des élèves TC.	Aucune	
24. L'enseignant félicite l'élève TC publiquement (devant tout le groupe) lorsqu'il interagit positivement avec ses pairs.	Retish, 1973 Tyne et Flynn, 1979	Selon Retish (1973), il est opportun que les enseignants félicitent en classe les élèves.
25. Suite à une activité « cartes de Noël », un élève mentionne à l'élève TC, devant toute la classe, qu'il a fait beaucoup de progrès, qu'il va mieux dans son comportement.	Desbiens et al., 2000	Ces auteurs indiquent qu'il importe d'amener les pairs à supporter et à renforcer le changement de conduite chez les jeunes en difficulté de comportement.
26. L'enseignant encourage constamment l'élève TC à aller vers les autres élèves de la classe.	Hilton et al., 1992 Sharan, 1990 Walker et al., 1995	Hilton et al. (1992) soulignent la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts d'élèves TC avec les pairs.

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
27. Lorsque l'élève TC est impoli envers les autres élèves ou lorsqu'il ne respecte pas le matériel des membres de son équipe, l'enseignant le réprimande et il doit y avoir réparation de sa part envers les élèves concernés.	Aucune	
28. L'enseignant félicite souvent l'élève TC devant la classe lors de réussite ou lorsqu'il fait quelque chose de remarquable.	Retish, 1973 Tyne et Flynn, 1979	Selon Tyne et Flynn (1979), il est important que les élèves en difficulté soient félicités devant toute la classe par l'enseignant.
29. L'enseignant émet des commentaires positifs à l'élève TC s'il a fait un bon travail ou s'il a eu un bon comportement.	Aucune	
30. Un petit signe secret à l'élève TC pour lui rappeler d'être attentif.	Aucune	
31. L'élève TC est toujours encouragé lorsque cela se présente. Lors des bons résultats scolaires ou lorsqu'il y a progrès.	Aucune	
32. L'enseignant écrit les points positifs et les points négatifs dans l'agenda. Les parents doivent signer l'agenda.	Aucune	
33. L'enseignant félicite l'élève TC, par exemple, lorsqu'il termine son travail dans les délais.	Aucune	

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
34. Lorsque l'enseignant a épuisé les ressources, l'élève TC reçoit de l'aide du CLSC, de la part du travailleur social.	Aucune	
35. L'enseignant intervient avec tout le groupe pour aborder le sujet de l'intégration en mentionnant que certains élèves de la classe ont besoin d'aide et qu'ensemble ils doivent trouver des solutions pour aider ces élèves. Ainsi, l'élève TC ne se sent pas seul dans cette situation et il réalise que d'autres élèves ont différents types de problèmes.	Ballard et al., 1977 Doré et al., 1996	Doré et al. (1996) soulignent l'importance des enseignants d'organiser régulièrement des discussions de groupe sur les difficultés rencontrées et les améliorations souhaitées.
36. Lorsque les élèves de la classe encouragent l'élève TC dans ses mauvais comportements, l'enseignant intervient en faisant sortir un à un les élèves et explique que le comportement qu'ils adoptent n'aide pas du tout l'élève TC à s'améliorer ni à s'arrêter.	Aucune	
37. Lorsque l'élève TC est absent, l'enseignant souligne les difficultés de l'élève TC aux équipes concernées afin de trouver des façons de l'aider ou de l'accueillir dans les équipes.	Desbiens et al., 1998 Doré et al., 1996 Strokes et al., 1977	D'après Strokes et al. (1977), soutiennent la nécessité d'intégrer aux pratiques des techniques d'enseignement qui favorisent le développement et le maintien des habiletés sociales.

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
38. Lors du conseil de classe, les élèves qui en faisaient partie soulevaient les points positifs sur chacun des élèves TC.	Aucune	
39. L'enseignant encourage beaucoup les élèves à interagir avec l'élève TC.	Forest et Lusthaus, 1989 Strokes et al., 1977	Selon Forest et Lusthaus (1989), une partie du travail de l'enseignant consiste à favoriser l'établissement de relations entre les élèves.
40. Lorsque l'élève TC part pour quelques semaines en classe Intermède, l'enseignant explique la situation à tout le groupe. Avant le retour de l'élève TC, l'enseignant mentionne au groupe qu'il doit l'aider à avoir un bon comportement.	Desbiens et al., 2000 Strokes et al., 1977	Desbiens et al. (2000) indiquent qu'il importe d'amener les pairs à supporter et à renforcer le changement de conduite.
41. Encouragement des élèves à interagir avec l'élève TC, selon son état.	Aucune	
42. L'enseignant encourage beaucoup l'entraide dans les équipes où il y a des élèves TC.	Aucune	
43. L'enseignant demande aux élèves de travailler en équipe avec l'élève TC mais ils doivent comprendre que c'est difficile pour l'élève TC à l'occasion.	Kanouté, 2002 Mucchielli, 1973	Mucchielli (1973), parle du degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe.

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
44. L'enseignant réprimande l'élève TC. Il lui fait part de la situation, lui explique les raisons pour lesquelles son attitude est inacceptable et lui exprime ses attentes pour faire en sorte que l'élève TC puisse améliorer son comportement.	Aucune	
45. Des réprimandes sont faites lorsque l'élève TC bouscule d'autres élèves. L'enseignant rencontre l'élève TC et les élèves concernés.	Aucune	
46. L'enseignant demande à l'élève TC d'aller au groupe « Club d'entraide » de l'école pour régler ses problèmes sur la cour d'école.	Forest et Lusthaus, 1989	Ces auteurs ont observé que la formation de cercles d'amis favorise l'établissement de relation entre les élèves et que c'est une technique de sensibilisation des attitudes à adopter.
47. Lorsque l'élève TC a un problème au niveau de son comportement, l'enseignant lui demande de sortir de la classe. Par la suite, l'enseignant sort de la classe pour une discussion avec l'élève.	Aucune	
48. Fiche de suivi adaptée à l'élève TC pour modifier un comportement précis, par exemple, le comportement dans le rang et la participation en classe.	Aucune	

Compilation des actions rapportées et recensées		
Actions	Références	Exemples recensés
49. L'enseignant félicite l'élève TC lorsqu'il a passé une belle journée en le soulignant dans son agenda.	Aucune	
50. L'enseignant contacte les parents, fait un PI pour fixer des moyens d'interventions et des objectifs.	Aucune	
51. Dès le début de l'année, chaque élève TC devrait avoir un programme d'intervention (PI) afin que des mesures soient prises dès la rentrée scolaire.	Aucune	

Vingt actions sur les 51 actions retenues ont été discutées par certains auteurs recensés dans le cadre de cette étude. Remarquons que les auteurs ne renvoient pas à des actions concrètes utilisables en classe, ce qui explique la similitude entre les références et les actions. Il s'agit de sept actions scolaires et de 13 actions sociales.

En ce qui a trait aux actions scolaires, elles font référence à la coopération, aux activités coopératives et aux mentions publiques de l'enseignant lors d'amélioration du travail scolaire et elles sont aussi axées sur l'entraide et le suivi (évolution) de l'élève TC intégré en classe ordinaire, tandis que les actions sociales font référence aux interventions de l'enseignant envers l'élève TC et les autres élèves. C'est donc dire que notre recherche fait état de 31 nouvelles actions. Ces 31 nouvelles actions sont assez partagées : 14 actions relèvent de l'aspect scolaire et 17 de l'aspect social.

5.1.1 Liens entre la présente recherche et les recherches antérieures

Cette section fait état de différents liens en concomitance avec la présente recherche et les recherches antérieures.

L'une des vingt-neuf actions considérées favorables à l'intégration sociale, soit celle où l'enseignant choisi de grouper les élèves TC qui ne fonctionnent pas bien avec les élèves ordinaires, propose un lien avec la mention de Kanouté (2002) décrite comme suit : l'école socialise et la partie la plus significative de cette socialisation se passe dans le groupe classe avec les acteurs principaux que sont l'enseignant et le groupe de pairs constitué des élèves.

Du côté des actions, tant scolaires que sociales, visant l'encouragement de l'enseignant et des pairs, toutes ont été retenues par les trois enseignants juges comme favorisant l'intégration, en accord avec Fields et Boesser (2002) qui affirment qu'un enseignant se montrant attentionné et respectueux envers ses élèves augmente la probabilité de voir apparaître des comportements et des attitudes de respect entre ses élèves.

Toujours en lien avec les vingt-neuf actions de type social, nos résultats font ressortir des actions proposant de féliciter les élèves. Une similitude se dessine avec certaines recherches, entre autres celle de Retish (1973) et de Tyne et Flynn (1979) qui soutiennent que le simple fait de féliciter, en classe, les élèves qui ont des difficultés dans les relations avec leurs pairs, améliore le statut social de ces élèves.

Une autre similitude s'observe quand Ballard et al. (1977) affirment que lorsque l'enseignant organise des activités de nature coopérative au cours desquelles autant l'élève TC que l'élève ordinaire se voit confier un rôle, ceci est susceptible d'améliorer la qualité de l'intégration. Cette affirmation analogue à notre recherche révèle que les actions en lien avec la coopération sont jugées favorables à

l'intégration. Cependant, ces auteurs suggèrent des concepts rattachés à des activités de nature coopérative sans toutefois signifier des techniques qui seraient reliées à ce genre d'activités.

Afin d'appuyer les différentes actions proposées, enclines à favoriser l'intégration des élèves TC, Birch et Ladd (1998) soulignent que pour aider l'élève au niveau de son adaptation scolaire et sociale, l'enseignant peut porter attention aux élèves TC en tentant d'établir une relation positive avec eux.

Les actions facilitant l'intégration sociale des élèves TC, mentionnées dans notre cadre conceptuel, ont toutes été soulevées par les 15 enseignants et ont toutes été retenues par les trois enseignants juges, soit : l'utilisation des cercles d'amis, les habiletés sociales, l'apprentissage coopératif, les comportements positifs, les discussions en groupe, féliciter et le statut sociométrique.

Pour terminer, les résultats de cette première étude ont permis de répondre à notre question à savoir, quelles sont les actions de l'enseignant qui facilitent l'intégration sociale des élèves TC? L'objectif de l'étude 1 est donc atteint. La discussion de l'étude 2 permettra de vérifier si l'utilisation de ces actions favorise une meilleure intégration sociale des élèves TC.

5.1.2 Actions ne faisant pas partie des références littéraires

Plusieurs actions relevées dans le cadre de notre recherche n'ont pas été discutées dans la recension des écrits. Ces actions, utilisées par un ou l'autre des 15 enseignants, se chiffrent à 31. Pour favoriser l'intégration, ces nouvelles actions peuvent être utilisées lorsqu'un enseignant accueille dans sa classe ordinaire un ou des élèves TC. Bien que les 51 actions soient jugées favorables à l'intégration sociale des élèves TC par les trois enseignants juges, certaines nécessitent une attention particulière par rapport à leur impact sur la qualité de l'intégration scolaire de ces

élèves TC. Une des premières actions qui attire notre attention est l'action « Lorsque l'élève TC part pour quelques semaines en classe Intermède, l'enseignant explique la situation à tout le groupe ».

La classe Intermède est l'endroit où l'élève est temporairement retiré de sa classe d'origine pour être assigné dans une autre classe. Cette classe regroupe différents élèves TC qui sont appelés à travailler et à corriger leurs comportements inadéquats pendant huit semaines. Par la suite, ils réintègrent leur groupe.

Le retrait temporaire de l'élève TC de sa classe d'origine soulève toute la notion d'instabilité chez cet élève. Il se pourrait que de côtoyer deux milieux de vie différents représente une source de stress supplémentaire car l'élève TC doit faire face à plusieurs intervenants et composer avec des exigences différentes d'un milieu à l'autre. Concernant cette mesure de retrait, il est permis de se questionner sur la possibilité qu'un élève TC puisse s'intégrer socialement s'il est retiré de sa classe et sur la façon dont il est perçu par les autres élèves de son groupe si lors d'un tel retrait, sa classe fonctionne mieux et lorsqu'il revient, sa classe redevient désorganisée. Comment peut-il être accepté socialement?

Il importe que le retour d'un élève TC dans sa classe d'origine soit supporté par l'enseignant et que les nouvelles habiletés de l'élève soient appuyées et soulignées par l'enseignant devant le groupe. Certaines études indiquent qu'une perception négative des pairs se modifie difficilement sans l'intervention de l'adulte (Ladd et al., 1990). En appui aux mentions ci-dessus, l'étude de Sprott, Jenkins et Doob (2000) souligne que le sentiment d'appartenance de l'élève à son école représente un excellent facteur de protection contre le développement des actes délinquants et de violence.

La deuxième action qui mérite particulièrement l'attention est la suivante : « L'enseignant essaie de toujours garder sa bonne humeur auprès des élèves TC ».

Rappelons que Siperstein et Goding (1983) indiquent que l'enseignant exerce un rôle de leader et de modèle et qu'il peut influencer la qualité de l'intégration sociale. Ainsi, en gardant sa bonne humeur, l'enseignant véhicule un regard positif auprès de ses élèves TC ainsi qu'envers tout le groupe. Cependant, il est permis de se questionner sur la fréquence et sur la faisabilité de l'action, considérant la gestion parfois difficile de certaines classes.

Plus globalement, l'enseignant aurait avantage à utiliser à petite échelle les différentes actions proposées dans notre recherche. En début d'année, il pourrait mettre en pratique une ou deux actions au niveau social ou scolaire, tout dépendant du type d'élèves TC intégrés dans sa classe.

Toutefois, si l'élève TC est de la catégorie « sur-réactif », l'enseignant pourrait utiliser des actions au niveau social pour travailler et développer des compétences sociales. Par contre, si l'élève TC intégré dans une classe ordinaire est un élève de la catégorie « sous-réactif », l'enseignant pourrait utiliser une ou l'autre des actions, tant au niveau social que scolaire.

Quant aux actions scolaires, l'élève TC pourrait participer à des activités coopératives et ainsi travailler conjointement l'aspect social. À cet effet, Bar-Tal et Bar-Tal (1986) mentionnent que plusieurs facteurs influencent le comportement d'un enfant en classe : la tâche à réaliser, les pairs qui l'entourent, de même que l'attitude de l'enseignant et son style disciplinaire.

Il est opportun de souligner que les différentes actions scolaires et sociales retenues dans cette recherche nécessitent une attention particulière lorsqu'elles sont mises en application auprès des élèves TC en classe ordinaire. Ceci dit, il est judicieux, dans un premier temps, de cibler la compétence que l'on souhaite développer afin de permettre une meilleure intégration de l'élève TC et dans un deuxième temps, de cibler le type d'actions qui permettraient l'accroissement de cette compétence.

5.2 Impact concernant les actions posées par l'enseignant et le nombre d'élèves intégrés en lien avec l'étude 2

Les deux questions à la base de l'étude 2 seront examinées successivement. Dans le cadre de notre étude, nous avons prévu que les élèves TC intégrés en classe ordinaire seraient davantage acceptés par les pairs lorsque les enseignants utilisent des actions favorisant l'intégration sociale.

Contrairement à nos prévisions et aux résultats d'autres recherches, tels que ceux de Kauffman (1997), où les élèves identifiés ne savent pas comment être acceptés à l'école et où les enseignants doivent intégrer des techniques d'enseignement qui favorisent le maintien d'habiletés sociales, donc certaines actions, les résultats de notre étude 2 ne permettent pas de démontrer l'influence d'une action posée par l'enseignant sur le degré d'acceptation des élèves TC par leurs pairs en classe ordinaire.

Relativement à la première question de notre étude 2, à l'effet de savoir si les actions posées par l'enseignant sont associées à une meilleure intégration sociale des élèves TC, les résultats de notre recherche révèlent que l'utilisation d'actions semble peu influencer l'acceptation sociale des élèves TC en classe ordinaire. En d'autres termes, même si l'enseignant utilise ou non l'une ou l'autre des actions, cela n'indique pas une meilleure qualité d'intégration sociale. Ceci contredit notamment les résultats des évaluations sociométriques de Odent et Asher (1977).

En effet, Odent et Asher (1977) ont observé qu'il y a une augmentation de l'appréciation lors des évaluations sociométriques avant et après l'intervention de l'adulte qui communique, à des élèves (un élève à la fois) impopulaires socialement, de l'information qui concerne l'apprentissage d'habiletés, telles que la participation sociale, la coopération, la communication et le support affectif quant à la façon de se faire des amis.

Cette contradiction entre les résultats de l'étude de Odent et Asher (1977) et ceux de notre recherche peut s'expliquer par le fait que les 15 enseignants de notre recherche utilisent telle ou telle intervention (action) envers tout le groupe. Les informations sont véhiculées au même moment à tout le groupe et non individuellement, ce qui peut devenir à la fois impersonnel et peut-être, à certains égards, moins estimé par les élèves.

Afin de permettre de répondre à la deuxième question de notre étude 2, à savoir si le nombre d'élèves qui présentent des troubles de comportement intégrés dans une classe ordinaire est relié à leur intégration sociale dans la classe, le lien entre le nombre d'élèves TC dans une classe ordinaire et l'acceptation de ces derniers au sein de cette classe a été testé.

Ainsi, une corrélation entre le nombre d'élève TC et leur acceptation sociale a été établie en contrôlant le nombre total d'élèves dans chaque classe. Les résultats ont révélé une corrélation positive. De ce fait, un nombre plus élevé d'élèves TC en classe ordinaire entraînerait peut-être plus de modèles positifs et une meilleure acceptation sociale pour ces élèves. Quant à notre cadre conceptuel, les recherches recensées pour cette étude indiquent qu'aucun auteur ne s'est prononcé en ce qui a trait aux résultats de notre corrélation.

Malgré ce qui précède, certains auteurs parlent d'éducation inclusive, entre autres, Doré et al. (1996), Lusthaus (1992), Stainback et Stainback (1992) ainsi que Porter et Richler (1992) mentionnent que celle-ci cherche à développer chez tous le sens d'appartenance à la communauté et à la recherche du succès pour tous. De plus, selon Bar-Tal et Bar-Tal (1986), les attentes du groupe exercent une profonde influence sur le comportement de ses membres. Aussi, les pairs qui l'entourent influencent le comportement d'un enfant en classe.

5.3 Limites et forces de la recherche

Il importe de souligner que les différentes données ont été recueillies auprès d'un petit échantillon. En ce qui a trait à l'étude 1, il s'agit de données recueillies auprès de 15 enseignants. Pour ce qui est de l'étude 2, il s'agit d'un échantillon de 28 élèves TC de 15 classes ordinaires. Aussi, toute généralisation des résultats nous semble inappropriée. Par ailleurs, ces élèves possèdent tous la cote TC. Toutefois, les caractéristiques personnelles qui ont permis à ces élèves une identification telle la présence des comportements dits sur-réactifs ou sous-réactifs, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002), peuvent être différentes chez ces élèves, tant en fréquence qu'en intensité ce qui, à notre avis, limite la portée des résultats de notre recherche et demande une certaine prudence quant à l'interprétation des divers résultats, considérant qu'aucune mesure sur le degré d'intégration sociale des élèves TC n'a pu être établie puisqu'il diffère d'un élève à l'autre.

Notre recherche n'est pas pourvue d'un deuxième avis ou d'une deuxième source d'information qui renforcerait nos résultats quant aux diverses actions, posées par l'enseignant, qui ont été retenues comme étant favorables à l'intégration des élèves TC en classe ordinaire au primaire. Les principales limites de la recherche sont reliées tant au niveau des actions qu'au niveau de l'acceptation sociale. Il serait pertinent, à l'avenir, de réaliser la passation d'un test sociométrique en deux temps, soit un premier quelques mois après le début de l'année scolaire et un second à la fin de l'année scolaire dans les classes où il y a intégration d'élèves TC et où il y a utilisation de différentes actions afin de comparer l'évolution de leur acceptation sociale en fonction des actions posées par l'enseignant.

Dans un premier temps, nous pourrions donc examiner et vérifier de plus près l'intensité et la fréquence des différentes actions en distribuant, en début d'année, le test sociométrique aux différentes classes qui en intègrent, afin de vérifier le degré

initial d'acceptation sociale des élèves TC. Une autre approche serait d'attribuer aux enseignants un certain nombre d'actions scolaires et sociales qui devront être mises en pratique.

Dans un deuxième temps, afin de mesurer le degré d'implantation des actions attribuées, les enseignants répondraient à un questionnaire d'entrevue en faisant ressortir le nombre de fois qu'une action donnée a été utilisée en classe. L'observation des pratiques pourrait être utilisée à des fins de triangulation avec les données d'entrevues.

Une autre alternative serait de procéder de la même façon mais en utilisant la méthode de Odent et Asher (1977), c'est-à-dire de communiquer individuellement aux élèves TC, plutôt qu'en groupe, l'information concernant l'action ou les différentes actions proposées au préalable par le chercheur. Du même coup, lors des prochaines études, nous suggérons d'avoir un nombre plus élevé de classes et de sujets, lorsque les ressources le permettent. Puisqu'il s'agit d'élèves qui éprouvent des troubles de comportement, il serait opportun de tenir compte du portrait de chacune des classes afin de connaître les caractéristiques personnelles de chacun des élèves identifiés TC car leur présence dans une classe d'élèves avec des comportements sur-réactifs ou sous-réactifs est susceptible d'influencer leur acceptation sociale.

Par ailleurs, notre recherche se démarque par sa particularité d'avoir intégré une approche quantitative à une approche qualitative au moyen d'un devis à méthodes mixtes. Cette particularité a permis d'identifier un répertoire d'actions pour les enseignants qui accueillent un élève TC dans leur classe ordinaire.

Pour les recherches futures, nous suggérons, tel que mentionné précédemment, de vérifier l'intensité et la fréquence des actions. Il serait aussi intéressant d'avoir un plus grand nombre de classes d'une part dont le ratio d'élèves est peu élevé et d'autre

part qui possèdent un grand nombre d'élèves TC, ce qui permettrait de valider, avec un échantillonnage élargi de ce type de classe, si les élèves TC sont mieux acceptés socialement selon leur nombre dans la classe ordinaire, en tenant compte des caractéristiques des élèves TC. Dans ce même contexte, il serait intéressant d'élargir les études futures dans diverses situations reliées à l'école, c'est-à-dire, dans différentes activités soit, dans la cour d'école et dans divers cours spécialisés, tels que l'éducation physique, la musique, l'anglais, les arts plastiques et à l'heure du dîner. La relation entre l'enseignant et l'élève pourrait s'avérer intéressante. De plus, il serait opportun de procéder à la passation de tests sociométriques pour permettre de vérifier l'acceptation sociale dans plusieurs contextes.

CONCLUSION

Afin de mieux comprendre les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'intégration sociale de l'élève ayant un trouble de comportement en classe ordinaire, dans un premier temps, notre recherche visait à faire ressortir un répertoire d'actions des enseignants en classe ordinaire ayant des élèves TC intégrés dans leur classe et dans un deuxième temps elle visait à examiner l'impact de ces actions sur l'acceptation de l'élève TC intégré ainsi que la relation entre le nombre d'élèves TC en classe ordinaire et l'intégration sociale de ceux-ci.

Ce mémoire fait ressortir diverses actions utilisables en classe ordinaire lorsqu'un enseignant intègre un élève ayant des troubles de comportement. Certains chercheurs ont souligné la nécessité de mettre en place des interventions qui ont un impact sur la vie des élèves qui sont identifiés TC (Forness et al., 1996 et Patterson et al., 1992). Lorsqu'un enseignant se préoccupe de faire une action sociale ou scolaire envers un élève TC, cela peut susciter d'avantage l'élève à adopter des attitudes positives et à afficher des comportements qui seraient favorables à son intégration en classe ordinaire.

Cette recherche soulève que lorsqu'un élève TC est intégré en classe ordinaire, il peut faire face à de plus grands stimuli positifs. En ce sens, Staats (1975) soutient que les interactions de type social permettent l'apprentissage de nouveaux comportements.

Dans le domaine des troubles de comportement, il est souvent question du besoin de promouvoir, d'accepter et de valoriser l'individualité des élèves. Plusieurs élèves présentant des troubles de comportement ont des conduites parfois difficiles à accepter. Dans de telles circonstances, la nécessité pour ces élèves d'acquérir des comportements plus adaptés pour favoriser leur acceptation sociale en classe

ordinaire est requise. Selon Grosenick et al. (1987), étant donné que l'enseignant est le « cœur » de l'intervention, il doit forcément faire preuve de sagesse dans le choix de ses actions et il doit être en mesure de concevoir et d'évaluer les mesures éducatives destinées à ce type d'élèves.

Pour terminer, nous espérons que d'autres recherches seront entreprises, plus particulièrement, sur les actions posées ou tout autre intervention réalisée par l'enseignant du primaire en classe ordinaire afin de favoriser le développement d'habiletés sociales et scolaires et de permettre une meilleure acceptation de l'élève TC par ses pairs et ainsi le conduire vers une intégration sociale et scolaire réussie.

RÉFÉRENCES

- Asher, S.R., et A.R. Taylor. 1981. « Social outcomes of mainstreaming : Sociometric assessment and beyond ». *Exceptional Education Quarterly*, vol. 1, p. 13-30.
- Ballard, M., L. Corman, J. Gottlieb et M. Kaufman. 1977. « Improving the social status of mainstreamed retarded children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, p. 541-542.
- Bank-Mikkelsen, N.E. 1976. Denmark. In R.J. Flynn et K.E. Nitsch (éd.), *Normalization, Social Integration and Community Services*, p. 51-70. Baltimore, MD: University Park Press.
- Bar-Tal, Y. et D. Bar-Tal. 1986. « Social psychological analysis of classroom interaction ». Chap. in *The Social Psychology of Education, Current Research and Theory*, éd. Robert S. Feldman, p. 132-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birch, S.H., et G. W. Ladd. 1998 « Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship ». *Developmental Psychology*, vol. 34, no 5, p. 934-946.
- Blanchette, D. 1998. *Les aspects sociaux du fonctionnement de l'élève lors d'activités de pédagogie coopérative : l'appréciation des pairs et les habiletés de coopération*. Document non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.
- Bogdan, R. et S.K. Biklen. 1998. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Brofenbrenner, U. 1993. « The ecology of cognitive development : Research models and fugitive findings ». In R. H. Wozniack, et K. W. Fischer, *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environment*, p. 3-44. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Brunet, J.-P. et R. Doré. 1994. *Les indicateurs de la réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Communication présentée lors de la deuxième biennale de l'éducation et de la formation. Paris, France.
- Bullock, L.M., R.A. Gable et R.B. Rutherford. 1996. *Improving the Social Skills of Children and Youth with Emotional/Behavioural Disorders*. Reston, VA: Council for exceptional children.
- Coie, J.D. et K.A. Dodge. 1983. *Continuity and Changes in Children's Sociometric Status: A five-year longitudinal study*. Merrill-Palmer Quarterly, vol. 29, p. 261-282.
- Commission Royale d'enquête sur l'enseignement. 1965. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*. Rapport Parent. Québec. Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'éducation. 2001. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Sainte-Foy, Québec : Conseil Supérieur de l'éducation.
- COPEX. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée. 1976. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.

- Crawford, C. et G.L. Porter. 1992. *How it Happens : A look at inclusive educational practice in Canada for children and youth with disabilities*. North York, On: Institut G. Allan Rocher.
- Desbiens, N., E. Royer, L. Fortin et R. Bertrand. 1998. *Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement : perspectives d'intervention à l'école*. Science et comportement, vol. 26, p. 107-127.
- Desbiens, N., E. Royer, L. Fortin et R. Bertrand. 2000. *La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire*. Revue québécoise de psychologie, vol. 21, no 2, p. 57-79.
- Deslauriers, J.P. 1988. *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Doré, R., S. Wagner et J.P. Brunet. 1996. *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Doyle, W. 1986. « Classroom organization and management ». In M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, vol. 3, p. 392-431, New York, NY: Macmillan.
- Doyon, M. 1991. *L'apprentissage coopératif en classe : mode d'apprentissage*. Science et comportement, vol. 21, no 2, p. 126-136.
- Dumont, M. et E. Moss. 1992. «Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants ». *Enfance*, vol. 46, no 4, p. 375-404.
- Duke, D.L. 1979. *Classroom Management*. Chicago : National Society for the Study of Education.

- Essa, E. 1996. *Introduction to Early Childhood Education*. 2th ed. New York: Delmar publisher.
- Fields, M. V. et C. Boesser. 2002. *Constructive Guidance and Discipline : Preschool and primary education*. 3th ed. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- Fishbein, M. et I. Ajzen. 1974. « Attitudes toward objects as predictors of single and multiple criteria ». *Psychological Review*, vol. 81, p. 59-74.
- Forest, M. et E. Lusthaus. 1989. « Promoting educational equality for all students : Circles and maps ». In S. Stainback, W. Stainback et M. Forest (ed.). *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*, p. 43-57. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Forness, S. R., K. A. Kavale, D. L. MacMillan, J. R. Asarnow. 1996. « Early detection and prevention of emotional or behavioral disorder : Developmental aspects of systems of care ». *Behavioral Disorders*, vol. 21, p. 226-240.
- Gonzalez-Mena, J. 2001. Foundations. *Early Childhood Education in a Diverse Society*. 2th ed. Californie: Mayfield Publishing Company.
- Gordon, T. 1974. *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: P.H. Wyden.
- Gottlieb, J., M.I. Semmel et D.J. Veldman. 1978. « Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 70, p. 396-405.
- Goupil, G. et G. Boutin. 1983. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Québec : Nouvelle Optique.

- Grosenick, J. K., M. P. George et N. L. George. 1987. « A profile of school programs for the behaviorally disordered : Twenty years after Morse, Cutler, and Fink. *Behavioral Disorders*, vol. 12(3), p. 159-168.
- Guralnick, M.J., R.T. Connor, M. Hammond, J.M. Gottman et K. Kinnish. 1995. « Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children ». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, no 4, p. 359-377.
- Guralnick, M.J. et B. Neville. 1997. « Designing early intervention programs to promote children's social competence ». In M. J. Guralnick (ed.), *The Effectiveness of Early Intervention*, p. 579-610. Baltimore, MD: Brookes.
- Hilton, A. et K. Liberty. 1992. « The challenge of ensuring educational gains for students with severe disabilities who are placed in more integrated settings ». *Education and Training in Mental Retardation*, vol. 27, no 2, p. 167-175.
- Hopmeyer, A. et S.R. Asher. 1997. « Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction ». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, p. 235-254.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Hymel, S., E. Wagner et L.J. Butler. 1990. « Reputational bias: View from the peer group ». In S. R. Asher et J. D. Coie (ed.), *Peer Rejection in Childhood*, p. 156-188. New-York: Cambridge University Press.
- Institut de la statistique du Québec. 2001. *Portrait social du Québec : Données et analyses*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Iverson, A.M., E.A. Barton et G.L. Iverson. 1997. « Analysis of risk to children participating in a sociometric task ». *Developmental Psychology*, vol. 33, p. 104-112.
- Johnson, D.W. et R.T. Johnson. 1988. *Cooperative in the Classroom*. Edina, Minnesota : Interaction Book Company.
- Johnson, M. et H. Brooks. 1979. « Conceptualizing classroom management » In Daniel L. Duke *Classroom Management*, chap. 1, p. 1-41. Chicago : National Society for the Study of Education.
- Kanouté, F. 2002. *Un regard sociométrique sur la classe: pour mieux enseigner et pour mieux intégrer*. Vie pédagogique, vol. 122, p. 24-26.
- Kauffman, J.W. 1993. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, (5th ed.) New York: Merrill; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International.
- Kauffman, J.W. 1997. *Characteristics of Emotional and Behavior Disorders of Children an Youth*. (6th ed.) Toronto: Merrill Pu. Co.
- Ladd, G.W., J.M. Price et C.H. Hart. 1990. « Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictgived of peer status? » In *Peer Rejection in Childhood*, sous la dir. de Steven R. Asher et John D. Coie, p. 90-115. New York: Cambridge University Press.
- Lusthaus, E., et C. Lusthaus. 1992. « Limites de l'approche de l'intégration-mainstreaming ». In *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*, sous la dir. de R. Doré, S. Wagner et J. P. Brunet. 1996, p. 35-37. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

- Marshall, H.H. 1972. *Positive Discipline and Classroom Interaction: A part of the teaching-learning* Springfield, Ill : C.C. Thomas.
- Ministère de l'Éducation. 1979. *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Québec. Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès*. Politique de l'adaptation scolaire. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. 2000. *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000*. Gouv. du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.
- Ministère de l'Éducation. 2001. « Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires ». Annexe au document ministériel no (19-6005). Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. 2002. « Identification des élèves à risque présentant la caractéristique de retard d'apprentissage et de ceux présentant des troubles du comportement ». Annexe au document ministériel no (19-6505). Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Moreau, C. A. 1992. « L'effet du procédé d'initiation de tuteurs multiples sur l'acquisition, la généralisation et le maintien des interactions sociales positives entre un élève vivant avec une déficience intellectuelle et ses pairs ». In

- C. A. Moreau, *Apprendre à interagir positivement pour mieux s'intégrer socialement: quelques stratégies pédagogiques*, vol. 6, no 2, p. 143-150. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*,
- Moreau, C. A. 1995. « Apprendre à interagir positivement pour mieux s'intégrer socialement : quelques stratégies pédagogiques ». *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 6, no 2, p. 143-150.
- Mucchielli, R. 1973. *Organigrammes et sociogrammes*. Paris. ESF-EME.
- Multi Dictionnaire de la langue française. 1997. Éditions Québec/Amérique.
- Nirje, B. 1969. « The normalization principle and its human management implications ». In R. Kugel et W. Wolfensberger (ed.). *Changing Pattern in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington, DC: President's Committee on Mental Retardation, p. 179-195.
- Odent, S. et S.R. Asher. 1977. « Coaching children in social skills form friendship making ». *Child Development*, vol. 48, p. 495-506.
- Pace, T., L.L. Mullins, D. Beesleym, J.S. Hill et K. Carson. 1999. *The Relationship between Children's Emotional and Behavioral Problems and the Social Responses of Elementary School Teachers*. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, p. 140-155.
- Parker, J.G. et S.R. Asher. 1993. « Friendship and friendship quality in middle childhood : Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction ». *Developmental Psychology*, vol. 29, p. 611-621.
- Patterson, G. R., J. B. Reid et T. J. Dishion. 1992. « Antisocial boys » *A social learning approach*, vol. 4.

- Perry, J.C. 1979. « Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children ». *Child Development*, vol. 50, p. 1231-1234.
- Pianta, R.C. 1998. *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington (D.C.): American Psychological Association.
- Porter, G.L. et D. Richler. 1992. *Reformer les écoles canadiennes : Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. North York, On : Institut G. Allan Rocher.
- Retish, P.M. 1973. « Changing the status of poorly esteemed students through teacher reinforcement ». *Journal of Applied Behavioural Science*, vol. 9, p. 44-50.
- Royer, E., I. Bitadeau, N. Desbiens, N. Maltais et M. Gagnon. 1997. « Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire ». *Science et comportement*, vol. 26, p. 1-16.
- Scheerenberger, R.C. 1983. *History of Mental Retardation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart. 1985. « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In *Vygotsky aujourd'hui*, sous la dir. De Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly, p. 95-117, Neuchâtel (Suisse): Delachaux et Niestlé.
- Sharan, S. 1990. « Cooperative learning and helping behaviour in the multi-ethnic classroom ». In H. C. *Children Helping Children*, p. 51-176. Chichester (Angleterre), Toronto, John Wiley and Sons.

- Siperstein, G.N. et M.J. Goding. 1983. « Social integration of learning disabled children in regular classrooms ». *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, vol. 2, p. 227-263.
- Slavin, R.E. 1990. *Cooperative Learning : Theory, research and practiced*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sprott, J.B., J.M. Jenkins et A.N. Doob. 2000. *Early Offending : Understanding the risk and protective factors of delinquency*. The Working Paper Series, Hull: Applied Research Branch (Human Ressources Development Canada), p. 47.
- Staats, A. W. 1975. *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Stainback, S., W. Stainback et H.J. Jackson. 1992. « Toward inclusive classrooms ». In S. Stainback et W. Stainback (ed.). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for all Learners*, p. 3-17. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stott, D. 1975. *Taxonomy of Behaviour Disturbance*. London: University of London.
- Strokes, T.F. et D.M. Baer. 1977. « An implicit technology of generalization ». *Journal of Allplied Behavioral Analysis*, vol. 10, p. 349-367.
- Tyne, T.F. et J.T. Flynn. 1979. « The remediation of elementary student's low social status through a teacher-centered consultation program ». *Journal of School Psychology*, vol. 17, 244-254.
- UNESCO. 1994. *Déclaration de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. www.unesco.org/education/educprog/sne/salamanc/french/couv_f.html
- Walker, H.M., G. Colvin et E. Ramsey. 1995. *Antisocial Behavior in School: Strategies and best practices*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Ward, J. 1991. « Integrating students with down syndrome into secondary school ». In C. J. Denholm et J. Ward (ed.), *Adolescents with Down Syndrome: International perspectives on research and program development. Implications for parents, researchers and practitioners*, p. 39-50.. Victoria, BC: University of Victoria.
- Wolfs J.-L. 2001. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, 2^e édition. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Wolfensberger, W. 1972. « Normalization ». *The Principle of Normalization Inhuman Services*. Toronto, Ont: National Institut on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. 1980. « The definition of normalization: Update problems, disagreements and misunderstanding ». In R. J. Flynn et K. E. Nisch (ed.), *Normalization, Social Integration and Community Services*, p. 71-115. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wolfensberger, W. et S. Thomas. 1988. *Passing : Programme d'analyse des systèmes de services, application des buts de la valorisation des rôles sociaux*. (2^e éd.), traduit par M. Roberge. Downsview, Ont. : Institut G. Allan Rocher, (version originale publiée en 1983).

APPENDICE A

PROTOCOLE D'ENTREVUE

PROTOCOLE D'ENTREVUE #

Présentation générale

Date de l'entrevue :

Nom de l'enseignant(e) :

Présentation et remerciement.

L'entrevue est enregistrée sur cassette audio. L'enregistrement sera détruit une fois l'expérience terminée. Le contenu demeurera anonyme et son analyse ne servira qu'à des fins de recherche.

Vous avez le droit d'interrompre, en tout temps, votre participation à l'entrevue sans aucun préjudice.

L'objectif de cette entrevue est de recueillir des informations concrètes sur les actions posées par les enseignants, qui influencent la réussite de l'intégration sociale des élèves présentant des troubles de comportement lors de leur intégration en classe ordinaire au primaire.

Lors de l'entrevue, nous nous intéresserons d'abord à l'organisation d'interactions sociales entre l'élève présentant des troubles de comportement et ses compagnons de classe. Par la suite, nous examinerons la question des interventions faites auprès de l'élève présentant des troubles de comportement en classe. Finalement, nous terminerons cette entrevue par différentes questions sur le discours tenu auprès des élèves de la classe concernant l'intégration de _____ (l'élève présentant des troubles de comportement).

Le fait de recevoir _____ (l'élève présentant des troubles de comportement) dans votre classe vous a peut-être amené à poser certaines actions en vue de faciliter son intégration sociale. Nous aimerions connaître ces différentes actions.

L'organisation d'interactions sociales entre l'élève présentant des troubles de
comportement et ses compagnons de classe

- a. Avez-vous organisé des activités en classe durant lesquelles _____
devait travailler avec d'autres élèves de la classe ?

Comme par exemples:

1. des travaux d'équipes
2. du tutorat
3. autres

Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes durant lesquelles
vous avez eu recours aux activités que vous m'avez citées ?

Combien de fois depuis le début de l'année avez-vous eu recours à ce type
d'activités ?

- b. Dans le même ordre d'idées, avez-vous organisé des activités de pédagogie
coopérative où _____ devait interagir de manière positive et
structurée avec les autres élèves de la classe ?

Combien de fois depuis le début de l'année avez-vous eu recours à ce type
d'activités ?

- c. Lorsque les élèves sont appelés à travailler en groupe, est-ce que les groupes
varient de façon à ce que _____ ne travaille pas toujours avec les mêmes
élèves ?

Pourriez-vous me donner des exemples concrets de cette organisation ?

- d. Est-ce que vous encouragez les élèves de la classe à interagir avec _____ ?

Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?

Faites-vous cela souvent ?

- e. Avez-vous eu à réprimander les élèves de la classe parce qu'ils ne se comportaient pas convenablement envers _____ ?

Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?

Faites-vous cela souvent ?

- f. La majorité du temps, quelle est la disposition des bureaux au sein de votre classe ?

1. rangées
2. cercles
3. petits groupes
4. autres

Le pupitre de... est-il positionné de la même façon que les autres élèves ?

Pourriez-vous me décrire sa position ?

Les interventions faites auprès de l'élève présentant des
troubles de comportement en classe

- a. Encouragez-vous ou félicitez-vous ?

Faites-vous cela souvent ?

- b. Le félicitez-vous publiquement de ses progrès ou réussites ?

Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?

Faites-vous cela souvent ?

- c. Faites-vous des commentaires positifs à _____ lorsqu'il interagit avec les autres élèves de la classe ?

- d. Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?

Faites-vous cela souvent ?

Faites-vous des réprimandes à _____ lorsqu'il ne se comporte pas convenablement envers les autres élèves de la classe ?

Pourriez-vous me donner des exemples de situations concrètes ?

Faites-vous cela souvent ?

Discours en faveur de l'intégration tenu aux élèves ordinaires

- a. Avez-vous abordé avec les autres élèves de la classe la situation d'intégration de _____ ?

Qu'avez-vous dit exactement lorsque vous en avez parlé aux autres élèves ?

- b. Fondamentalement, croyez-vous que _____ devrait être intégré dans votre classe cette année ?

- c. Quelle est la position dominante de votre groupe d'élèves face à l'intégration de _____ ?

1. Au début de l'année

2. Maintenant

Y a-t-il eu une évolution ?

Pourriez-vous me donner des exemples qui viendraient appuyer votre réponse ?

Pour terminer

- a. Auriez-vous d'autres éléments à ajouter ?
- b. Des points que vous aimeriez souligner ? Des conseils ou autres ?

Merci d'avoir participé à cette entrevue

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE POUR L'IDENTIFICATION D'UN ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

ÉLÈVE AYANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

VOLET INTERVENTION

Nom de l'élève : _____

Nom de l'enseignant(e) : _____

Année scolaire : _____

Premier niveau d'intervention

Cochez les moyens utilisés

- ☐ Renforcement des comportements appropriés
- ☐ Rencontrer l'élève individuellement pour lui parler de son comportement
- ☐ Retirer certains privilèges

Autres _____

Ces ajustements ont-ils permis de résoudre le problème?

Oui ☐ non ☐

Deuxième niveau d'intervention

- ☐ Échanges avec les parents
- ☐ Échanges avec la direction

- ☐ Échanges avec les personnes ressources de l'école
- ☐ Système d'émulation
- ☐ Fiche de communication école-maison
- ☐ Technique de modification de comportement (feuille de route, contrat etc...)

Autres _____

Ces interventions ont-elles permis d'améliorer le comportement de l'élève?

Oui ☐ non ☐

L'élève a-t-il un plan d'intervention?

Oui ☐ non ☐

Suite au PIA, les comportements de l'élève se sont-ils résorbés?

Oui ☐ non ☐

Y a-t-il eu une relance du plan d'intervention?

Oui ☐ non ☐

Les comportements sont-ils toujours présents?

Oui ☐ non ☐

Signature de l'enseignant(e)

Date

Les moyens d'intervention proposés et regroupés par niveau d'intervention, sont tirés du document Définition de la clientèle et Évaluation psychosociale, Silvy Courtois, Service Régional de Soutien à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental.

Indicateurs mesurant le déficit de la capacité d'adaptation des enfants en difficulté de comportement*

Persistance

Depuis quand les problèmes de comportement sont-ils présents (en semaines, en mois...)?

Constance

Dans quels contextes les problèmes de comportement sont-ils présents?

Veuillez cocher

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| En classe | <input type="checkbox"/> |
| A la récréation | <input type="checkbox"/> |
| A l'heure du dîner | <input type="checkbox"/> |
| Avec les spécialistes | <input type="checkbox"/> |
| Dans les déplacements | <input type="checkbox"/> |

Fréquence

Combien de fois les comportements difficiles se manifestent-ils?

- | | |
|--|--------------------------|
| Occasionnellement | <input type="checkbox"/> |
| Souvent, plusieurs fois par semaine | <input type="checkbox"/> |
| De façon continue, c'est-à-dire plusieurs fois par jour ou 3 à 4 incidents critiques par semaine | <input type="checkbox"/> |

Intensité

Quelles sont les conséquences de ces comportements?

Peu dommageable pour l'élève et les autres

☐

Dérangeantes

☐

Perturbation grave chez l'élève lui-même ou dans son entourage

☐

(en nuisant à ses apprentissages ou à sa socialisation)

*Tiré du document : Définition de la clientèle et Évaluation psychosociale, Silvy Courtois, SERVICE RÉGIONAL DE SOUTIEN à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental

APPENDICE C

TEST SOCIOMÉTRIQUE

Exemple du test sociométrique «Roster and Ratings» (Parker et Asher, 1993)

Jusqu'à quel point aimes-tu la compagnie de ...

Pas du tout 0	Pas vraiment 1	Indifférent 2	Un peu 3	Beaucoup 4	Énormément 5
------------------	-------------------	------------------	-------------	---------------	-----------------

[illegible]